

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera

CIESE-Comillas – UC

Año académico 2019/2020

Conversión de un curso de enseñanza de español
como lengua extranjera a distancia, en situación de
contingencia

Trabajo realizado por: Ana García Granado

Dirigido por: Susana Llorián González

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer a Susana Llorián González por tutorizar este Trabajo de Fin de Máster. Gracias por la dedicación, la disponibilidad para resolver todas mis dudas y para concretar las tutorías virtuales que fueran necesarias.

Me gustaría también agradecer el constante e incondicional apoyo a Sebas, Pilar y a toda mi familia, por animarme, apoyarme y acompañarme a lo largo de mi trayecto académico y personal. Además, no quisiera dejar de agradecer también por su apoyo a lo largo de todo el Máster a mis compañeras y buenas amigas Ángela e Irene.

Índice de contenidos

Resumen	1
Abstract.....	1
0. Introducción	2
1. Marco teórico	4
1.1. Evolución de las TIC en la enseñanza de lenguas	4
1.2. Enseñanza de lenguas a distancia.....	5
1.2.1. Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO).....	6
1.2.2. Comunicación Mediada por Ordenador (CMO).....	6
1.2.3. Telecolaboración.....	8
1.3. Aplicaciones de la tecnología en la enseñanza de destrezas y competencias...10	
1.3.1. Tecnología y tratamiento de las destrezas	11
1.3.2. Tecnología y desarrollo de las competencias	16
1.4. Soluciones tecnológicas a problemas metodológicos	20
1.4.1. Papel del alumno y del docente	21
1.4.2. Patrones de interacción en el aula.....	24
1.4.3. Materiales y recursos.....	25
1.4.4. Desarrollo de la autonomía.....	26
1.5. Evaluación en la enseñanza de una lengua a distancia.....	27
1.6. Ventajas y dificultades	28
2. Metodología	30
2.1. Contexto en el que se realiza la propuesta de curso.....	31
2.2. Criterios de selección de los centros destinatarios de la propuesta y procedimientos de muestreo	32
2.3. Análisis y descripción de la documentación curricular de los centros destinatarios	33

2.3.1.	Herramientas de análisis de las especificaciones curriculares.....	34
2.3.2.	Descripción sistemática de la documentación curricular	35
3.	Resultados: propuesta de modificación de los componentes curriculares en los cursos de los centros seleccionados	39
3.1.	Modificación de la especificación de objetivos y contenidos	40
3.2.	Modificación de las orientaciones metodológicas	41
3.2.1.	Tipología de actividades: desarrollo de las destrezas	42
3.2.2.	Tipología de actividades: desarrollo de las competencias generales y comunicativas de la lengua	43
3.2.3.	Dinámicas de interacción	44
3.2.4.	Papeles atribuidos al profesor	44
3.2.5.	Papeles atribuidos al alumno	44
3.2.6.	Papel de los materiales de enseñanza y de los materiales de consulta.....	45
3.2.7.	Sistematizaciones	45
3.3.	Modificación de los procedimientos de evaluación	46
4.	Conclusiones	47
	Referencias bibliográficas	51

Índice de anexos

Anexo I: Lista de centros seleccionados.....	60
Anexo II: Herramienta de análisis de los objetivos	56
Anexo III: Resultado del análisis de los objetivos.....	57
Anexo IV: Herramienta de análisis de las orientaciones metodológicas	58
Anexo V: Resultado del análisis de las orientaciones metodológicas	59
Anexo VI: Herramienta de análisis de los procedimientos de evaluación	64
Anexo VII: Resultado del análisis de los procedimientos de evaluación.....	65
Anexo VIII: Herramientas tecnológicas y recursos disponibles.....	66
Anexo IX: Propuesta para la formulación de objetivos.....	81
Anexo X: Propuesta de las orientaciones metodológicas	86
Anexo XI: Propuesta de los procedimientos de evaluación (completa).....	99

Resumen

La enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) a distancia ha cobrado relevancia en los últimos años. No obstante, la situación de emergencia sanitaria que se extiende por el planeta a finales de 2019 hace que se convierta en asunto de primera necesidad, que obliga a multitud de centros a reconvertir los planteamientos curriculares de sus cursos, que tendrán que ser necesariamente impartidos en modalidad remota. La adaptación que esto supone no tiene por qué alterar los cimientos de los currículos de estos cursos, sino que se limita a una modificación de sus componentes. En este trabajo se presenta una propuesta, que va destinada a una selección de centros de perfil similar, dentro de la geografía española. Consiste en una base a partir de la cual se puedan transformar los objetivos, especialmente las orientaciones metodológicas y los procedimientos de evaluación integrando las soluciones que ofrece la tecnología y buscando la creación de un espacio de aprendizaje enriquecido y motivador.

Palabras clave: enseñanza de español a distancia, ELE, modificación de componentes curriculares, TIC, aprendizaje mediado por ordenador

Abstract

The teaching of Spanish as a Foreign Language (ELE) at a distance has become more important in recent years. However, the health emergency that is spreading across the planet at the end of 2019 makes it a matter of first necessity, which forces many centres to reconvert the curricular approaches of their courses, which will necessarily have to be taught remotely. The adaptation that this involves does not have to alter the foundations of the curricula of these courses, but is limited to a modification of their components. In this paper a proposal is presented, which is aimed at a selection of centres with a similar profile, within the Spanish geography. It consists of a base from which the objectives can be transformed, especially the methodological orientations and the evaluation procedures integrating the solutions offered by technology and seeking the creation of an enriched and motivating learning space.

Key words: online Spanish teaching, ELE, modification of the curricular components, ICT, learning mediated by computer

0. Introducción

La enseñanza a distancia de lenguas extranjeras está presente desde la aparición de la tecnología. A medida que ha ido avanzando y evolucionando, lo ha hecho el aprendizaje de lenguas mediado por la tecnología. No siempre es factible o posible la realización de un curso presencial de lengua extranjera, bien sea por motivos de incompatibilidad de horarios, como de imposibilidad de desplazamiento al centro. Para estos aprendientes, la enseñanza a distancia pasa a ser una opción relevante y fundamental para el aprendizaje de lenguas.

No obstante, debido a la situación de emergencia sanitaria que asola a la sociedad por la pandemia de la Covid-19, la necesidad de una enseñanza de lengua extranjera a distancia se convierte en un asunto perentorio. El objetivo de este Trabajo de Fin de Máster se centra en la conversión de los cursos generales de español a la modalidad de enseñanza a distancia. De este modo, a partir de la investigación y el análisis de los cursos de centros de unas determinadas características, dentro del marco geográfico de España, se trazan una serie de directrices que orienten a estos hacia las modificaciones necesarias de los elementos curriculares para posibilitar una enseñanza a distancia enriquecida y de calidad.

El marco teórico en el que se fundamenta esta propuesta consta de seis apartados. En primer lugar, se describe brevemente la evolución de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza de lenguas. El segundo capítulo trata la enseñanza de lenguas a distancia. Seguidamente, se señalan las aplicaciones de la tecnología a la enseñanza de destrezas y de competencias. En cuarto lugar, se presentan una serie de soluciones tecnológicas a problemas metodológicos. Estas soluciones afectan a lo siguiente: papel del alumno y del docente, patrones de interacción en el aula, materiales y recursos y desarrollo de la autonomía. Para finalizar el marco teórico, se trata el problema de la evaluación en la enseñanza de una lengua a distancia y las ventajas y dificultades que esta modalidad de enseñanza presenta.

La propuesta se destina a una selección de centros que se ubican en un contexto previamente delimitado. La muestra de quince centros se selecciona mediante procedimientos sistemáticos, con el fin de garantizar que a todos ellos subyacen principios comunes. Varios de estos principios descansan en el hecho de que todos toman como referencia el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* al pertenecer al sistema SACIC (Sistema de Acreditación de Centros del Instituto Cervantes). La muestra

seleccionada se somete al análisis de los componentes del currículo a través de la información que estos difunden públicamente en sus páginas electrónicas informativas. El resultado de este análisis se constituye en el punto de partida para elaborar la base a partir de la cual se puede hacer la modificación de los objetivos, las orientaciones metodológicas y los procedimientos de evaluación.

La tercera parte de este trabajo recoge la propuesta de modificación de los componentes curriculares en los cursos de español generales de los centros. Las modificaciones se organizan en torno a los siguientes apartados: especificación de objetivos y contenidos, orientaciones metodológicas y procedimientos de evaluación. Las orientaciones metodológicas es el componente que sustenta mayor peso. Presenta las modificaciones necesarias de tipología de actividades diseñadas para desarrollar las destrezas y las competencias, las dinámicas de interacción, los papeles del profesor y del alumno, el papel de los materiales de enseñanza y de consulta, y las sistematizaciones de contenidos.

1. Marco teórico

1.1. Evolución de las TIC en la enseñanza de lenguas

A lo largo de las últimas décadas, ha habido una creciente popularidad de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC en lo sucesivo). Esto ha dado lugar a su uso en el campo de la enseñanza, denominado *e-learning* (De Juan González, 2012, p. 185). Sin embargo, la utilización de las tecnologías en el aprendizaje de lenguas está escasamente documentada en los primeros años de su aparición. El primer término utilizado para denominar esta modalidad de aprendizaje es el CALL, según sus siglas en inglés (*Computer Assisted Language Learning*), ALAO (Aprendizaje Asistido por Ordenador) (Otto, 2017, p. 10). Este término se originó en los años 60 del siglo pasado, momento en el que se comenzaban a incorporar los primeros ordenadores centrales en diferentes universidades (De Juan González, 2012, p. 185).

En la primera mitad del siglo pasado, se introdujeron materiales de naturaleza oral y visual para la comprensión de textos escritos a través de las nuevas tecnologías. Como Richards y Rodgers (1986, p. 8) indican, incrementó el interés por desarrollar fundamentos para la enseñanza de lenguas fruto de principios naturalistas.

Seguidamente, entre los años 50 y 70, la influencia de la teoría del aprendizaje conductista de B. F. Skinner junto a la del método audiolingual dio lugar a la aparición de laboratorios lingüísticos.

El camino al aprendizaje asistido por ordenador tuvo lugar a partir de últimos de los años 60 y principios de los 70. Se reconocieron los beneficios del uso de ordenadores para practicar especialmente la gramática y el vocabulario, ya que el alumno seguía su propio ritmo, era libre de elegir los ejercicios, recibía retroalimentación inmediata sobre su desempeño y, además, esta práctica liberaba tiempo de clase con el cual el profesor podía centrarse en actividades comunicativas.

Posteriormente, la importancia de la comunicación a través de la interacción comenzó a cobrar importancia. No obstante, la tecnología aún no tenía la capacidad de manejar las interacciones comunicativas de manera sofisticada, por lo que su uso se siguió limitando a la práctica individual de vocabulario, gramática y habilidades lectoras. Con la llegada

de los microordenadores se produjo un cambio radical, ya que estos permitían mostrar imágenes, animaciones y caracteres extranjeros, entre otros recursos.

Según Otto (2017), durante los años 80 aumentó la presencia de juegos y simulaciones que ofrecían un contexto divertido para el uso comunicativo de la lengua. Esto, junto a la incapacidad de desenvolverse en entornos de lengua auténtica, propiciaron un incremento de la demanda de materiales genuinos. De este modo, se comenzaron a utilizar los corpus lingüísticos auténticos y el DVD interactivo. El énfasis en la competencia comunicativa siguió aumentando en los años 90.

Así, a lo largo de lo que se puede entender como la primera etapa del enfoque comunicativo, aparecen las programaciones o planes de estudio nocional funcionales (Luzón y Soria, 1999, p. 42).

1.2. Enseñanza de lenguas a distancia

La enseñanza de lenguas a distancia se encuentra actualmente extendida a lo largo de todo el mundo como una forma sólidamente establecida de ampliar el acceso y las oportunidades de aprender una lengua a estudiantes tanto en entornos públicos como privados. La separación física entre profesores y alumnos, junto con el hecho de que el peso del aprendizaje tiene lugar en entornos que carecen de una copresencia de alumnos y profesores, son aspectos que definen esta modalidad de enseñanza.

Los avances en la enseñanza de lenguas a distancia mediada originados por la tecnología provocan un cambio esencial de enfoques. Si bien al comienzo lo importante era la producción y distribución de materiales de aprendizaje para estudiar de manera independiente, se evolucionó a planteamientos centrados en la interacción, comunicación, colaboración y actividad colectiva dentro de entornos de aprendizaje virtuales. De este modo, la tecnología ya no se utiliza exclusivamente para distribuir materiales sino que ahora se coloca el énfasis en las oportunidades para comunicarse. Lo cual hace posible una educación de lenguas a distancia centrada en la comunicación y el aprendizaje entendido como un proceso social (White, 2017, p. 134).

En este tipo de entorno es importante delimitar los conceptos de aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, de comunicación mediada por ordenador, así como de la telecolaboración. Todos ellos están interconectados y contribuyen al mismo objetivo, el

desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante en la lengua meta dentro de un entorno interactivo y globalizado. Por ello, se dedica un apartado a cada uno de estos términos en este epígrafe.

1.2.1. Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO)

El enfoque conductista reflejado en el ALAO se denominó *Instrucción de Lengua Asistida por Ordenador*. A diferencia de este, el ALAO es un enfoque que sigue más de cerca la línea de la comunicación y desarrollo de la competencia comunicativa mediante la negociación del significado (Blake, 2008, p. 49).

Entre los años 80 y 90 del siglo pasado se comenzó a implementar de manera más importante el aprendizaje asistido por ordenador. Asimismo, dentro del ALAO, se puede delimitar un área en plena evolución dedicada a las pruebas lingüísticas asistidas por ordenador (las CALT, según sus siglas en inglés). Otra área que se desarrollaba en ese momento es la del ICALL, que hace referencia a aquellos sistemas inteligentes de ALAO, los cuales otorgaban un papel más cercano al ordenador que al profesor. El primero es el que se encarga de identificar los errores de los alumnos, proporcionar retroalimentación, determinar el nivel de estos, ofrecer materiales y tareas adecuadas para que avancen y, además, interaccionar con ellos mediante la conversación (Juan de González, 2012, p. 186).

De acuerdo con Hubbard (2008), el futuro del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador está fuertemente unido al futuro de la formación de profesores de idiomas, ya que estos tienen un papel crucial. Con esto, el autor hace referencia a que son los profesores de lengua los que hacen una selección específica de cuáles son las herramientas en las que se apoyarán, también elegirán las aplicaciones de ALAO a las que estarán expuestos sus estudiantes y el modo en que estas toman lugar.

1.2.2. Comunicación Mediada por Ordenador (CMO)

La tecnología de la Comunicación Mediada por Ordenador (CMO), más conocida como CMC (*Computer-Mediated Communication*), comenzó a usarse en los años 90 del siglo pasado y dio lugar a una expansión rápida del campo desde entonces. La aplicación de tecnologías de CMO se fundamenta en las teorías que sostienen que la comunicación

interpersonal es la principal para el desarrollo de una lengua extranjera. Estas teorías son la teoría interaccionista y la teoría sociocultural (Heift y Vyatkina, 2017, p. 34).

La teoría interaccionista se basa en que el proceso de interacción proporciona estímulos para la adquisición de la lengua. Pueden concebirse tres tipos de interacción: interpersonal, entre personas; interpersonal entre persona y ordenador; e intrapersonal dentro de la propia mente. La teoría de la interacción señala los beneficios correspondientes a estos tipos, siendo estos: la negociación del significado (interacción entre personas), la obtención de un *input* mejorado (interacción entre persona y ordenador) y prestar atención a la forma lingüística de la lengua que recibe el estudiante (procesos mentales del estudiante) (Egbert y Petrie, 2008, p. 55).

Los primeros estudios que informaron sobre el potencial de la comunicación mediada por ordenador se basaban en la teoría interaccionista. En estos se mostraba que los estudiantes de lengua extranjera prestaban atención de manera incidental a las formas de la lengua durante los intercambios de CMO. Este tipo de acontecimientos se enmarcan en los denominados “Episodios Relacionados con la Lengua” (LRE según sus siglas en inglés), los cuales hacen referencia al momento del diálogo en el que los individuos comienzan a hablar sobre la lengua que producen y se cuestionan y corrigen el uso que le están dando. Estos momentos pueden llevar a la retroalimentación correctiva entre compañeros y esta puede ser explícita o implícita. Para una mayor y mejor negociación del significado y la forma de la lengua meta, muchos profesores de lenguas eligen emparejar a estudiantes de alta y baja competencia o a estudiantes y hablantes nativos (Heift y Vyatkina, 2017, p. 34).

Por otro lado, tal y como señala Antón (2010, pp. 10-11), el psicólogo ruso Vygotsky fue quien comenzó a desarrollar la teoría sociocultural. Los defensores de esta teoría sostienen que el aprendizaje se origina en un contexto social y, gracias al lenguaje, las personas desarrollan las funciones mentales superiores, como la memoria intencional, el aprendizaje o el pensamiento racional. Siguiendo los planteamientos que propone la teoría sociocultural, los individuos aprenden mediante la observación y participación los unos con los otros gracias a la mediación de artefactos culturales en tareas con un objetivo determinado.

Los enfoques pedagógicos enmarcados en la teoría sociocultural subrayaron también los beneficios que surgen de la colaboración interpersonal para el aprendizaje de una lengua.

En estos, el aprendizaje se entiende como una actividad social con un objetivo claro mediada por herramientas que se han insertado culturalmente, como es el caso de la tecnología. Herramientas de este tipo, que fomentan la colaboración entre estudiantes para lograr una meta común, son las *wikis* (Heift y Vyatkina, 2017, p. 35).

Los continuos avances en la CMO dieron paso a campos completamente nuevos en la enseñanza de lenguas a distancia. Los aprendientes se liberan así de las limitaciones que presentaban los currículos y los materiales predeterminados. Se añaden, además, nuevas oportunidades en las que aprender mediante el debate y la participación en entornos colaborativos. Cabe destacar que esta constituye una de las primeras veces en las que los estudiantes de lenguas a distancia tienen la posibilidad de pasar a ser agentes más activos de su propio aprendizaje. Blake (2005, citado en White, 2017) describe a la CMO como el “pegamento” esencial que mantiene a los estudiantes unidos en el aprendizaje de lenguas a distancia, involucrando a los alumnos y permitiéndoles poner en uso la lengua aprendida manteniendo la motivación (White, 2017, p. 136).

Este mismo autor distingue, dentro del contenido de un curso, entre contenido estático y fluido. Este último es más propicio para el uso de la CMO tanto síncrono como asíncrono. Un ejemplo ilustrativo serían los *chats*, gracias a los cuales se pueden disponer de oportunidades para la interacción en un curso de lengua a distancia. Asimismo, uno de los primeros formatos en que se empleó la CMO fueron los foros asíncronos y la posibilidad de combinar de forma óptima la reflexión con la interacción en conferencias. Finalmente, cabe subrayar la importancia de la CMO en la enseñanza de lenguas a distancia no solamente como una herramienta de aprendizaje, sino también como una puerta hacia la comunidad de la lengua meta.

1.2.3. Telecolaboración

Una de las principales metas de la enseñanza de lenguas ha sido desde hace mucho tiempo el fomento del contacto entre las comunidades de lengua. Con el incremento de conexiones en Internet, es cada vez más común el empleo de la “telecolaboración” para impulsar el aprendizaje de una lengua, ya que esto ofrece tanto a profesores como a estudiantes unos medios de contacto y colaboración con hablantes de lenguas extranjeras alrededor del mundo más económicos y accesibles (Dooly, 2017, p. 169).

Este mismo autor (2017, pp. 169-170) define la telecolaboración como el proceso de comunicación y trabajo en conjunto con otras personas de diferentes lugares por medio de herramientas comunicativas en línea para producir un resultado deseado por todos. Asimismo, Belz (2002, p. 61) señala a la telecolaboración como la red global de comunicación en la que participan grupos o parejas de estudiantes. Estos se encuentran en diferentes lugares del planeta y, por tanto, en diferentes contextos socioculturales.

De este modo, la telecolaboración puede llevarse a cabo en una gran diversidad de entornos y puede ser tanto síncrona como asíncrona. En el ámbito educativo, unos de los aspectos especialmente importantes de la telecolaboración a la hora de enseñar lenguas son un foco en el aprendizaje, la interacción social, el diálogo, el intercambio intercultural y la comunicación (Dooly, 2017, p. 171).

Según Dooly y O'Dowd (en Dooly, 2017, p. 173), se pueden aducir cuatro razones que justifican el aumento del interés y de la práctica de la telecolaboración en los entornos de lenguas extranjeras con el paso del tiempo. En primer lugar, un incremento de la tecnología de la comunicación de fácil acceso en el aula. Seguidamente, estos autores señalan el creciente reconocimiento en la relevancia de la competencia intercultural al aprender una lengua extranjera y cómo los intercambios en línea pueden llevar a su desarrollo. En tercer lugar, resaltan la cada vez mayor aceptación en el paradigma del aprendizaje de una lengua como un proceso sociocultural facilitado a través de eventos comunicativos intencionados y contruidos con cuidado. Finalmente, la última razón es la unión de las competencias de la lengua y las literaturas electrónicas. Al mismo tiempo que ha aumentado el interés, también ha incrementado la complejidad de las configuraciones telecolaborativas. Asimismo, el aprendizaje global telecolaborativo se percibe como la conexión entre diferentes comunidades de estudiantes a lo largo del mundo para que así puedan trabajar juntos en proyectos que puedan marcar la diferencia tanto local como globalmente. Al final, se trata de construir relaciones entre comunidades de lengua y alcanzar un aprendizaje auténtico y significativo. Como indican López Santiago y Ballez (2014, p. 9), gracias a este encuentro entre culturas, la telecolaboración es muy importante en el desarrollo de la competencia intercultural.

Asimismo, un intercambio intercultural puede funcionar como herramienta motivadora que impulse a los aprendientes a utilizar la lengua meta más frecuentemente y con un

sentido más real, además de atender más a la precisión de sus producciones (O'Dowd, 2009, pp. 220-221).

Por otro lado, Dooly (2017, p. 176) indica que las configuraciones telecolaborativas que se centran en el estudiante se encuentran con otro pilar de la educación intercultural de lenguas extranjeras: la autonomía del estudiante adquirida en entornos de aprendizaje de lenguas basados en redes. Así, la telecolaboración, al centrarse en el apoyo entre individuos y la reciprocidad, es una ecología de aprendizaje idónea para el fomento de la autonomía del estudiante, la cual se desarrolla más adelante en este epígrafe.

Mangenot y Nissen (2006, p. 604) definen la autonomía del grupo telecolaborativo (o autonomía social) como la capacidad para gestionarse en tres niveles: un nivel socioafectivo (una buena relación entre los integrantes del grupo), un nivel sociocognitivo (la resolución de problemas en conjunto), y un nivel organizacional (planificar, supervisar y evaluar el trabajo).

También López Santiago y Ballez (2014, p. 11) hacen una valoración de las ventajas que presenta la telecolaboración. Dentro de estas ventajas, destacan la facilitación de un aprendizaje de la lengua meta mucho más natural, el fomento de una actitud proactiva y más receptiva del estudiante y, como otros autores han destacado, estimula su autonomía dentro del aprendizaje de la lengua meta. De igual manera, los intercambios culturales son herramientas idóneas para que el estudiante vea que es capaz de comunicarse en la lengua extranjera y, de esta forma, mejore la confianza en sí mismo, aspectos esenciales en su proceso de aprendizaje.

1.3. Aplicaciones de la tecnología en la enseñanza de destrezas y competencias

Este apartado se dedica a la presencia de las TIC en la enseñanza y el desarrollo de las destrezas y competencias de la lengua extranjera. En primer lugar, se trata la presencia de la tecnología en el tratamiento de las cuatro destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas y expresión e interacción orales.

En segundo lugar, se muestra cómo la tecnología en la enseñanza de lenguas a distancia repercute en el tratamiento de las competencias, señalando así la enseñanza de la

gramática y del vocabulario, la enseñanza de la pronunciación y la enseñanza de las competencias generales.

1.3.1. Tecnología y tratamiento de las destrezas

1.3.1.1. Comprensión lectora

La comprensión lectora es una de las destrezas de la lengua extranjera que se ve beneficiada con la aparición e integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas. Estas complementan a dicha destreza ofreciendo diversas herramientas y constituyendo además un repositorio inmenso de textos auténticos en la lengua meta.

Así, los avances en la tecnología pueden influir positivamente en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, al proporcionar herramientas y aplicaciones que permiten cambiar el tamaño de la letra, reproducir el texto en formato de audio y la disponibilidad de Internet como ayuda para las tareas y comprensión de textos, entre otras prestaciones, pueden influir positivamente en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora (Biancarosa y Griffiths, 2012, p. 140).

Gracias a la lectura en línea, los estudiantes de lenguas extranjeras pueden interactuar con los textos y los demás usuarios de distintas maneras. No obstante, cabe resaltar que, a su vez, están expuestos a posibles distracciones o a una sobrecarga de volumen de materiales. Por ello, los educadores en lengua extranjera juegan un papel esencial al ayudar a los estudiantes en la adquisición de las habilidades que necesitan para un buen aprovechamiento de las herramientas tecnológicas disponibles y, consecuentemente, en la participación activa en las comunidades de todo el mundo (Liaw y English, 2017, p. 62).

Los investigadores del ALAO han acudido a los enfoques cognitivos y psicolingüísticos así como a enfoques socioculturales, en busca de apoyo y principios que guíen las aplicaciones de la tecnología a la lectura en lengua extranjera. El enfoque cognitivo proporciona las bases teóricas para muchos estudios de este campo, a través de los conceptos de memoria de trabajo, la automatización del reconocimiento de palabras y la activación de conocimiento previo. Por otro lado, los enfoques socioculturales han ayudado a determinar que la lectura, además de constar de una serie de habilidades

individuales necesarias, es una habilidad social que demanda que los estudiantes interactúen y participen activamente (Liaw y English, 2017).

Una de las ventajas de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la comprensión lectora es la disponibilidad de una gran cantidad de textos de diversos tipos y géneros. Dos técnicas que contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora y también de la expresión e interacción escrita consisten en proporcionar oportunidades para un aprendizaje individualizado a todos los estudiantes y permitir que sean estos los que identifiquen si un texto o herramienta es auténtico para su aprendizaje. Con esto, Egbert (2005, p. 23) puntualiza que lo más relevante respecto a la autenticidad de un material didáctico no es solamente si se ha producido para hablante nativos, sino que el estudiante perciba que será de utilidad para su aprendizaje y experiencia en la lengua meta. Esto será lo que determine que un texto sea auténtico en su aprendizaje o no.

Así, un reto importante para los profesores de lenguas es hallar maneras creativas y efectivas para que los lectores distraídos vuelvan al aprendizaje productivo de la lengua extranjera. También deben tener en cuenta la constante evolución de las tecnologías y la importancia de seleccionar las más apropiadas para la instrucción de la lengua extranjera (Liaw y English, 2017).

1.3.1.2. Comprensión auditiva

Al igual que la comprensión lectora, la comprensión auditiva se puede ver positivamente influenciada por las nuevas tecnologías. Estas abren las variadas posibilidades de desarrollar esta destreza mediante diversas herramientas y materiales auténticos. De este modo, como señala Jones (2008, pp. 406-408), el carácter multisensorial e interactivo de las actividades de comprensión está más presente aún con los avances tecnológicos. El aprendiente, mientras realiza la actividad de comprensión auditiva, puede interactuar con anotaciones visuales (imágenes) o textuales. Esta interacción resulta beneficiosa porque concede al estudiante un cierto nivel de control sobre su aprendizaje.

De acuerdo con Hubbard (2017, p. 93), las tareas de escucha suelen tener dos intenciones: ayudar a un mejor procesamiento y comprensión auditiva del estudiante y al desarrollo del conocimiento sociocultural y pragmático acerca del uso de la lengua meta. La tecnología puede desempeñar un papel esencial en ambas intenciones. Diferentes

herramientas surgieron a principios de los años 90, como los cederrones y la *World Wide Web*. Estas herramientas generalizaron el vídeo digital y la multimedia.

Podemos distinguir entre conocimiento lingüístico de la lengua (referido a aspectos formales como la fonología, la sintaxis y la semántica, entre otros) o conocimiento no lingüístico (referido al tema o contexto). Buck (2001, pp. 1-2) refleja dos de las perspectivas más importantes: la perspectiva *bottom-up* y la perspectiva *top-down*, en función del orden que se siga al aplicar estos tipos de conocimiento durante la comprensión.

La perspectiva *bottom-up* sostiene que el proceso de comprensión de la lengua meta sigue unas etapas con un orden fijo, partiendo de los elementos más sencillos de la lengua para avanzar hasta los más complejos. Sin embargo, se ha demostrado que la comprensión auditiva es un proceso en el que los tipos de conocimiento se aplican sin un orden fijo e incluso pueden tener lugar de forma simultánea. Este proceso interactivo es el que defiende la perspectiva *top-down*, según la cual el usuario hace uso de la información que está a su alcance o que considera más importante para la interpretación de la muestra de lengua que escucha (Buck, 2001, pp. 2-3). Las prestaciones que facilita la tecnología contribuyen al aspecto interactivo de la comprensión.

Estas prestaciones que ofrece la tecnología pueden dividirse en cinco categorías según Hubbard (2017). La primera categoría, *archivar e indexar*, hace posible el mantenimiento y acceso a copias digitales. La segunda prestación, *transferir*, permite retransmitir el audio y vídeo bien en vivo, a demanda a partir de copias archivadas o mediante la descarga del archivo. Seguidamente, la prestación de *conectar* posibilita asociar un ítem con otro. Así, la conexión puede controlarse automáticamente a través de un programa (por ejemplo, la conexión entre un vídeo y sus subtítulos).

En cuarto lugar, la prestación de *controlar y desplazar el tiempo* hace referencia al rastreo mediante la grabación temporal de una tarea o el establecimiento de un tiempo límite, así como a los controles audiovisuales estándar (pausa, rebobinar, avanzar, aumentar o disminuir la velocidad...). Finalmente, la prestación de *transformar* se refiere a los programas que transforman el texto legible por una máquina en un archivo de habla natural. Estos programas permiten a los estudiantes observar las características de la voz y del discurso para así mejorar su percepción y comprensión auditiva (Hubbard, 2017, pp.108-109).

1.3.1.3. Expresión e interacción escritas

Las TIC están cambiando las prácticas de expresión escrita. Pero, a su vez, esta ola de cambio proporciona una amplia riqueza de herramientas para la enseñanza de esta destreza en la lengua extranjera. Estas tecnologías pueden dividirse en tres categorías generales: aplicación de la Web 2.0, sistemas automatizados de evaluación de la escritura y herramientas basadas en corpus (Li *et al.*, 2017, p. 77).

En primer lugar, las herramientas de la Web 2.0 facilitan una gran variedad de redes sociales y *blogs*. Estos lugares proveen a los estudiantes de amplias oportunidades para experimentar con la lengua en entornos en los que se comunican con una audiencia real. Asimismo, las aplicaciones de la Web 2.0, como por ejemplo *Google Docs*, facilitan las herramientas necesarias para la escritura colaborativa entre estudiantes de la lengua. Seguidamente, Li *et al.* (2017) sostienen que los sistemas automatizados de evaluación de la escritura asisten al usuario de la lengua proporcionando retroalimentación correctiva. En tercer lugar, las herramientas basadas en corpus que funcionan como recurso para escritores en la segunda lengua permiten acceder a una gran variedad de ejemplos de uso auténtico de la lengua extranjera en colecciones de textos electrónicos (Li *et al.*, 2017, p. 78-80).

Por tanto, las ventajas que ofrece la integración de las tecnologías en la instrucción de expresión e interacción escritas son evidentes. Como señala Llisterri (1997, p. 64), esta integración posibilita almacenar textos digitalmente, corregir la ortografía de manera automática así como la construcción o redacción conjunta y colaborativa de textos sin importar que los aprendientes se encuentren en distintos lugares.

Por otro lado, Lim y Phua (2019, p. 2) mencionan que la evaluación de la calidad del texto redactado por el estudiante (en cuanto a información relevante, elementos de ironía, estilo y organización del contenido, entre otros) es una tarea que las tecnologías no pueden suplir de igual manera que un profesor de idiomas. A pesar de esto, añaden que las herramientas tecnológicas disponibles sí pueden ayudar en la corrección de aspectos más formales de la lengua. De este modo, se libera al profesor de esta tarea para que pueda centrar la atención en los aspectos menos formales de la redacción.

En resumen, la enseñanza *online* ofrece ventajas para el desarrollo de esta destreza que no se dan en la enseñanza presencial, ya que la mayor parte de la comunicación es a través de la escritura. El formato de enseñanza en línea implica que el estudiante desarrolle su

expresión escrita para así interactuar con sus compañeros y profesores (Warnock, 2009, p. 11).

1.3.1.4. Expresión e interacción orales

Una de las principales preocupaciones de profesores de lenguas extranjeras es el papel de la tecnología para enseñar la competencia oral, destreza que con la falta de presencia entre los profesores y aprendientes de la lengua puede llegar a verse comprometida.

Tal y como señalan Bahandorgar y Omidvar (2014, p. 9-10), la expresión e interacción orales se considera la destreza más importante al aprender una lengua extranjera. Estos autores señalan una serie de razones por las cuales es importante enseñar esta destreza en el aula, dentro de las cuales cabe destacar que esta destreza es una parte esencial del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas y el dominio de esta suele ser una prioridad para muchos aprendientes. Frecuentemente, los estudiantes evalúan el éxito de su aprendizaje y la efectividad del curso en base a cuánto sienten que han mejorado en la expresión e interacción orales en la lengua meta. Para ello, la tecnología ofrece la posibilidad de que se involucren en el aprendizaje de la lengua, interactúen siguiendo su propio ritmo en un ambiente seguro con correcciones y retroalimentación específica.

La tecnología permite incorporar en la enseñanza de lenguas extranjeras modelos de pronunciación nativos y herramientas que ayudan al aprendiente a mejorar su expresión e interacción orales. Para ello, la tecnología del reconocimiento del habla posibilita la comparación de la producción del estudiante con la del modelo presentado (Llisterri, 1997, pp. 65-68).

De este modo, el desarrollo de la destreza oral en un contexto educativo a distancia puede darse a través de la utilización de diferentes aplicaciones comunicativas (como los sistemas de videoconferencia), así como ofreciendo oportunidades y alternativas para que el estudiante pueda interactuar con otros y expresarse en la lengua meta (Smith Budhai, 2015, pp. 21-25).

Sin embargo, muchos investigadores y profesores se han cuestionado cómo va a sustituir la tecnología a la producción oral cara a cara que tiene lugar en el aula así como las diversas interacciones en vivo con el profesor, las cuales constituyen el modelo de uso correcto de la lengua extranjera en el aula (Blake, 2017, p. 107).

Este mismo autor señala que, por un lado, estas dudas suelen aumentar debido a la falta de conocimiento acerca de las opciones que ofrece el ALAO para el desarrollo de la competencia oral. Por otro lado, son muchos los profesores que se han negado a renunciar a su papel de expertos en el centro de atención a favor de una función de guía o facilitador. Al igual que con las otras destrezas, será importante que el profesor permita participar al alumno activamente y haga una selección apropiada de actividades de ALAO.

Los diferentes contextos de ALAO equipan a los profesores de lenguas extranjeras con abundantes opciones para estimular una mayor y mejor producción en la lengua meta. Cada vez hay más herramientas disponibles, lo cual puede resultar abrumador e incluso intimidante para los profesores de lenguas extranjeras. Así, uno de los grandes retos a los que se enfrentan es la adaptación de tareas y herramientas a sus estudiantes. (Blake, 2017, p. 115).

1.3.2. Tecnología y desarrollo de las competencias

Además del desarrollo de las destrezas, es importante no olvidar el papel que desempeña la tecnología en el desarrollo de las competencias, como se ha mencionado anteriormente. Todos estos elementos son esenciales y la influencia de la tecnología puede asistir al desarrollo de todos ellos.

1.3.2.1. Enseñanza de la gramática y del vocabulario

El debate generado en torno a cómo debería enseñarse la gramática ha planteado dos enfoques: la enseñanza explícita e implícita. La enseñanza explícita pone su foco en las reglas gramaticales entendidas como una forma de conocimiento metalingüístico, buscando la enseñanza deductiva por medio de una programación didáctica estructural. Por su parte, la enseñanza implícita supone que hay semejanzas entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la adquisición de la lengua materna y se centra en los ejemplos y en un *input* comprensible a través de la interacción natural como elemento esencial. El foco de la enseñanza de gramática inductiva es, por tanto, el significado y la comunicación (Heift y Vyatkina, 2017, p. 26).

Estos autores señalan que a pesar de esta distinción, la tecnología, a través del fomento del descubrimiento independiente y de la autonomía del aprendiente al explorar la lengua

auténtica, está poniendo el foco en las interacciones tanto interpersonales como las del estudiante con el ordenador.

Al igual que ocurre con otros componentes de la lengua, los rápidos avances en la era de la tecnología de la información han procurado oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza de vocabulario de lenguas extranjeras. Estos han ofrecido ilimitados recursos lingüísticos para el aprendizaje de una lengua. Estas oportunidades también presentan grandes retos tanto para los estudiantes como para los profesores. Los profesores se enfrentan al crítico desafío de seleccionar los recursos lingüísticos y adaptar la tecnología a tareas efectivas para que estudiantes con diferentes necesidades accedan al aprendizaje de vocabulario en la segunda lengua. Es importante, además, prestar atención a cómo se puede elevar la conciencia y el nivel de aprendizaje autorregulado del estudiante (Ma, 2017, p. 45).

Desde el comienzo del uso de las TIC para la enseñanza de lenguas, se incrementaron los ejercicios en línea para la práctica del vocabulario. Las nuevas tecnologías ofrecen, además de diccionarios académicos, herramientas dentro de dichos diccionarios que permiten acceder a sinónimos y antónimos de la palabra o palabras buscadas. Otra función que puede resultar de gran utilidad es la presentación de la palabra en su contexto, para lo cual se hace uso de corpus. Dentro de los corpus disponibles, el uso de la web como uno es una práctica habitual entre estudiantes y profesores (Cruz Piñol, 2015, p. 170-171).

Cruz Piñol (2015, p. 174) hace referencia a recursos útiles para la resolución de dudas léxicas, como pueden ser los correctores automáticos y los propios diccionarios de dudas. Dentro de los recursos lexicográficos, esta autora destaca algunas funciones como la ayuda con la acentuación mediante la división de la palabra en sílabas.

Por otro lado, el aprendizaje de vocabulario de una segunda lengua precisa procesos mentales en los cuales se ven involucrados todos los sistemas de memoria esenciales (Ma, 2017, p. 46).

Este mismo autor propuso un modelo estratégico basado en la memoria para el aprendizaje de vocabulario. Consta de cuatro etapas, desde la percepción de una nueva palabra hasta su establecimiento definitivo en la memoria a largo plazo. Primero, el cerebro procesa la nueva palabra. Después, ha de acceder al significado de esta nueva palabra y, en tercer lugar, establecerla en su léxico mental al conectar forma y significado.

Finalmente, el individuo podrá recuperar dicha palabra de su léxico mental para su uso, lo cual reforzará aún más las conexiones en la memoria del mismo (Ma, 2017, p. 46-47).

El aprendizaje de vocabulario presenta dos implicaciones para la adquisición de léxico de la lengua extranjera mediada por la tecnología. Por un lado, los profesores de lengua extranjera han de tener en cuenta estas etapas mentales a la hora de diseñar las tareas para el aprendizaje o la enseñanza del vocabulario. Por otro lado, los estudiantes de lengua extranjera deberían tener conocimiento explícito sobre este proceso y así emplear estrategias que les permitan lidiar con el aprendizaje de vocabulario en un entorno tecnológico (Ma, 2017, p. 47).

1.3.2.2. Enseñanza de la pronunciación

De igual manera que es importante enseñar gramática y vocabulario, no se debería obviar la enseñanza de la pronunciación, ya que esta forma parte esencial de nuestro desempeño en la lengua extranjera. Esto es, la pronunciación tiene un gran impacto en el grado en que seamos capaces de comunicarnos en la lengua meta. Por ello, le dedicamos este subapartado, en el cual se mostrará un listado de ejercicios de práctica de pronunciación, unos criterios para la selección de herramientas y un grupo de tareas pedagógicas que estas herramientas han de complementar.

Los avances en las TIC procuran una amplia variedad de herramientas disponibles que pueden resultar muy útiles a la hora de practicar la pronunciación. (Escudero y Carranza, 2015). Es necesario tener en cuenta que, como señalan Dalby y Kewley-Port (1999, pp. 425-428), el dominio de la pronunciación de estudiantes adultos es una de las tareas más complejas, en mayor parte debido a las interferencias de los sistemas fonológicos y fonéticos de la lengua materna con los de la lengua meta.

Escudero y Carranza (2015, pp. 220-225) analizaron un amplio abanico de programas que incorporaban ejercicios de práctica de pronunciación en sus cursos de español como lengua extranjera. Así, distinguieron entre: actividades de exposición, actividades de discriminación receptiva, actividades de producción, de instrucción explícita, y de aprendizaje social. Estos autores añaden también la presencia de la prosodia en aquellos sistemas que permiten observar la curva de entonación de la producción tanto del hablante nativo como del estudiante, y así, mediante la retroalimentación visual guiar a este a una mejora en la pronunciación. Similar a esta herramienta visual, Levis (2007, p. 190)

destaca la utilidad de aquellas herramientas que permiten ver lo que ocurre dentro de la boca al pronunciar determinados sonidos en la lengua meta. Esto motiva a los aprendientes para mejorar en la identificación de sonidos y en la pronunciación de estos.

Debido a que la enseñanza de la pronunciación es un aspecto importante pero complejo en la enseñanza de una lengua, muchos profesores de idiomas se sienten inseguros e incluso intimidados ante el empleo de las tantas y tan variadas tecnologías para este propósito. Es importante, por tanto, que el profesor tenga en cuenta una serie de criterios a la hora de seleccionar la herramienta que va a emplear. Entre estos criterios, Yoshida (2018, p. 196) señala la adecuación a los objetivos de aprendizaje establecidos, si la herramienta ofrece información de calidad y precisa, si resulta sencilla de aprender a usar y funciona como debería, y el coste de la misma.

Yoshida (2018, p. 197) menciona también un conjunto de tareas pedagógicas distintivas de la enseñanza y práctica de la pronunciación que las herramientas tecnológicas ayudarán a realizar. Entre estas, se encuentran la proporción de un modelo complementario de pronunciación, la grabación de la práctica de los estudiantes, la retroalimentación de dicha práctica, y la posibilitación de práctica independiente del alumno.

1.3.2.3. Enseñanza de las competencias generales: cultura, aprender a aprender...

En este apartado nos centraremos en el desarrollo de las competencias generales y en la presencia de la tecnología en este proceso. Seguimos el planteamiento del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER en adelante) que considera las siguientes competencias generales: el conocimiento sociocultural, las destrezas y habilidades, la competencia “existencial” y la capacidad de aprender.

Aprender una lengua implica adquirir conocimientos de la cultura en la que se envuelve esta. La cultura está constituida por muchas dimensiones como, por ejemplo, las ideas, costumbres y valores que caracterizan a una comunidad (Kuo y Lai, 2006, p. 2).

Tal y como señalan estos autores (2006, pp. 4-6), la lengua y la cultura están interrelacionadas e influyen la una en la otra. Por un lado, la lengua evoluciona a medida que lo hace la cultura a lo largo de la historia. A su vez, la cultura influye en el uso de la lengua y sus respectivos cambios.

Es importante, por tanto, que en la enseñanza de lenguas a distancia se siga un enfoque cultural general, en el que se prepare a los estudiantes para que puedan interactuar de manera efectiva en la lengua meta con interlocutores provenientes de diferentes culturas dentro de una variedad de contextos. La falta del conocimiento cultural que rodea a una lengua puede ser la causa de malentendidos entre interlocutores, al margen de la buena pronunciación o precisión gramática del estudiante (Godwin-Jones, 2013, 1-4).

La competencia de aprender a aprender es una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente que propusieron el Consejo de Europa y el Parlamento Europeo (Recomendación 2006/962/EC de 2006). Así, señalan que aprender a aprender es la habilidad de ser constante y perseverante en el aprendizaje, organizándose y gestionando el tiempo e información disponible. Implica, por tanto, que el aprendiente sea consciente de su propio proceso y necesidades de aprendizaje y pueda superar los obstáculos en dicho proceso. Además, la motivación y confianza son aspectos fundamentales para el desarrollo de esta competencia en el individuo.

La enseñanza y uso de estrategias es un aspecto esencial. El docente puede ayudarse de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para fomentar estrategias de aprendizaje y, con ello, una mayor autonomía y autogestión del proceso de aprendizaje por parte del alumno (Zhou y Wei, 2018).

1.4. Soluciones tecnológicas a problemas metodológicos

Como se ha comentado, las TIC tienen la capacidad de influir de manera relevante en el desarrollo de las destrezas y competencias en la lengua extranjera. De igual manera, las nuevas tecnologías influyen en aspectos de la enseñanza y aprendizaje tan importantes como el papel que adquieren el alumno y el docente, las dinámicas de interacción que se dan en el espacio de aprendizaje, los materiales y recursos empleados, la motivación y el desarrollo de la autonomía del aprendiente, la evaluación y, además, presentan una serie de ventajas y dificultades. Desarrollamos, por tanto, estos apartados a continuación.

1.4.1. Papel del alumno y del docente

El papel del docente y del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera no son inmunes al paso y la integración de las nuevas tecnologías, sino que son aspectos que evolucionan junto a estas.

Así, el Instituto Cervantes (2012) plantea tres competencias centrales del profesor de lenguas extranjeras y añade cinco competencias comunes con el resto de profesionales de la enseñanza. Las competencias centrales que enumera son: organizar situaciones de aprendizaje, evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno e implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje. En cuanto a las competencias comunes, menciona “facilitar la comunicación intercultural, desarrollarse profesionalmente, gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, participar activamente en la institución y servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo” (p. 8).

Compton (2009) propone un marco para las competencias y habilidades de los profesores de lenguas en línea. Este marco plantea tres grandes conjuntos: la tecnología, la pedagogía y la evaluación. Las habilidades tecnológicas hacen referencia al conocimiento y destreza de manejar aspectos relacionados con el *hardware* y con el *software* y busca que el profesor use creativamente y adapte las tecnologías para asegurar la interacción en línea. Las habilidades pedagógicas se refieren a la capacidad de facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y pretenden que el profesor conozca las diferentes teorías y estrategias de aprendizaje para seleccionar adecuadamente los materiales y facilitar la socialización y creación de una comunidad en línea. Por último, las habilidades evaluativas son aquellas necesarias para evaluar tanto las tareas como el curso en general y hacer así las modificaciones que sean necesarias con tal de asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos.

De este modo, las características más importantes de un entorno de enseñanza y aprendizaje de lenguas a distancia son, según Cox y Córdoba (2014), aquellas que posibilitan el desarrollo de la autonomía, la flexibilidad, la innovación, la interactividad y creatividad, entre otros aspectos. Para su logro, el profesor ha de “promover, facilitar y mantener los procesos de comunicación, cooperación, responsabilidad y autonomía” (p. 271). De igual manera, el profesor ha de ser consciente y valorar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que su función como facilitador es de responder a

las dificultades y/o necesidades de los estudiantes, mostrar disponibilidad y hacer uso de recursos que despierten interés y dedicación.

El papel del estudiante también cambia de manera significativa en el entorno a distancia, ya que desempeña un papel activo donde la autonomía es fundamental para la obtención de los mejores resultados de aprendizaje posibles. Para su desarrollo, el alumno habrá de contemplar estrategias afectivo-motivacionales, de autoplanificación, de autorregulación y de autoevaluación (Cox y Córdoba, 2014).

En primer lugar, es preciso que el estudiante sea consciente de su capacidad y estilo de aprendizaje para desarrollar una autoconfianza en sus habilidades y lograr una motivación intrínseca hacia el proceso de aprendizaje. Asimismo, es importante que pueda elaborar su propio plan de estudios, de tal forma que asuma y reoriente las metas de aprendizaje que haya identificado. Es esencial, a su vez, que lleve una revisión constante de sus avances, sus dificultades y sus logros para valorar la efectividad de la planificación previa y ajustarla de ser necesario.

La motivación y la actitud del estudiante son unos de los aspectos clave en el éxito del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, contribuyendo a su vez al desarrollo de la autonomía del estudiante. La motivación, de acuerdo con Gardner (1985, pp. 10-11), puede entenderse como la combinación entre el esfuerzo y el deseo por lograr una meta de aprendizaje. La actitud, por otro lado, se puede entender como el estado mental del individuo que contiene sus sentimientos y convicciones (Latchanna y Dagnew, 2009, p. 1). Oroujlou y Vahedi (2011) indican que una actitud negativa y la falta de motivación suponen obstáculos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Las metas y los deseos intrínsecos del individuo conforman la base de la motivación según Oroujlou y Vahedi (2011). Por tanto, el estudiante que tiene éxito es aquel que es consciente de sus preferencias, sus fortalezas y sus dificultades. Asimismo, el profesor ayudará a este en el proceso de identificación y desarrollo de las estrategias motivacionales adecuadas. Según Dörnyei (2001, p. 29), se puedan observar cuatro aspectos motivacionales principales en la enseñanza de la lengua extranjera: la creación de condiciones motivacionales básicas, la generación de una motivación inicial, el mantenimiento y la protección de la motivación y el fomento de una autoevaluación retrospectiva positiva.

Pueden identificarse dos tipos de motivación en el estudiante: la motivación integrante y la motivación instrumental. La primera refleja un nivel alto de interés por adquirir la lengua extranjera y así poder comunicarse e integrarse en la comunidad. La motivación instrumental, en cambio, implica el interés por la obtención de algo práctico, como un trabajo o un aumento de salario (Dörnyei, 1990). Oroujlou y Vahedi (2011, p. 996) señalan que la motivación integrante es la que consigue un mayor éxito a largo plazo. Sin embargo, como añade Brown (2000, p. 154), estos dos tipos de motivación no se excluyen la una a la otra necesariamente. De hecho, la mayoría de veces tiene lugar una combinación de ambas, por lo que es importante identificar cuál es la combinación que mejor lleva a la adquisición de la lengua meta (Oroujlou y Vahedi, 2011).

En definitiva, estos autores señalan que tanto la motivación como la actitud del estudiante son elementos esenciales en el desarrollo eficaz de la competencia en la lengua extranjera. Así, un estudiante con éxito en el aprendizaje presentará actitudes positivas orientadas a la tarea, una implicación en los objetivos, aspiraciones elevadas, perseverancia y constancia, entre otras.

Paralelo al desarrollo de la autonomía, Rugeles et al. (2015, p. 135) señalan algunas características importantes sobre el papel que desempeña el estudiante en la educación a distancia. Estos autores subrayan la relevancia de la autodisciplina, el autoaprendizaje, el análisis crítico y reflexivo y el trabajo colaborativo. Según lo que sostiene Kohn (2008), tener autodisciplina es controlar la fuerza de voluntad para lograr algo que el individuo desea. Así, Rugeles *et al* (2015) justifican la autodisciplina en términos de dedicación y perseverancia en las tareas y la motivación del alumno para lograr sus objetivos. Por otro lado, señalan que el autoaprendizaje, la capacidad de aprender autónoma y activamente, implica al alumno en la toma de decisiones y favorece la reflexión sobre el aprendizaje. Asimismo, el análisis crítico y reflexivo suponen el razonamiento y análisis sobre el proceso de aprendizaje, el cual, mediante el trabajo colaborativo, se ve fortalecido, rompiendo el aislamiento en el que pueden encontrarse los individuos en la enseñanza a distancia.

Por tanto, se define el papel del estudiante en la enseñanza a distancia como un agente activo en el proceso de aprendizaje, capaz de gestionar dicho proceso de manera responsable, optimizando el tiempo y los recursos disponibles dentro de un entorno colaborativo y comunicativo.

Tanto el papel del docente como el del aprendiente, como se ha desarrollado, han evolucionado con la aparición de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Al igual que estos, lo han hecho las dinámicas y los patrones de interacción que tienen lugar en el aula, lo cual se desarrolla a continuación.

1.4.2. Patrones de interacción en el aula

Una de las ventajas que ofrece la enseñanza a distancia es la posibilidad de interactuar y comunicarse tanto síncrona como asíncronamente a través de diversos tipos de herramientas tecnológicas (Cabrero Almenara y Llorente Cejudo, 2007). En la interacción síncrona, los individuos interactúan en un mismo espacio y momento, y en la interacción asíncrona interactúan en un mismo espacio pero en diferentes momentos, sin necesidad de coincidir (Meza Cano, 2007).

Dentro de la interacción en la enseñanza a distancia, Cataldi y Cabero (2006, pp. 120-123) delimitan los siguientes niveles desde la perspectiva del estudiante y del profesor. En cuanto a las que protagoniza el estudiante, señalan las interacciones de este con otros estudiantes, el docente, el contenido y el medio. Del mismo modo, las interacciones del profesor se dan con el estudiante, otros docentes, el medio y el contenido.

Por otro lado, cabe señalar también la clasificación de interacciones tanto del profesor como del alumno resultado de los estudios realizados por Chiecher (2008). Este autor sostiene que el profesor interactúa en torno a cuatro propósitos: organización, concretando la finalidad de los contenidos e informando de cuestiones del curso; retroalimentación, ofreciendo retroalimentación constructiva al estudiante; ofrecimiento de información, en relación a la exposición de contenidos y tareas; e intervenciones ajenas a contenidos y tareas del curso, para todas aquellas que no se vinculan de manera directa con el contenido del curso.

En lo que respecta a los alumnos en los ambientes de enseñanza a distancia, señala una diversidad más amplia de interacciones. Estas incluyen las respuestas a las demandas del profesor, las solicitudes de ayuda tanto al profesor como al grupo en general, el aporte espontáneo de opiniones e información, la respuesta a las solicitudes de ayuda de los compañeros, la organización de la tarea, la propuesta de tareas y las respuestas a esta y, finalmente, una serie de intervenciones circunstanciales que no se vinculan con el contenido de forma directa (Chiecher, 2008, pp. 10-13).

1.4.3. Materiales y recursos

Los materiales, según Edel Navarro y Guerra Ortégón (2010, pp. 704-705), son parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, y el profesor, a través de estos, procura fomentar la motivación, la autonomía y el desarrollo del conocimiento de la lengua extranjera en el aprendiente. Así, estos autores señalan que los materiales han de relacionar la experiencia y los conocimientos previos del alumnado con los contenidos nuevos.

De acuerdo con estos autores, los recursos didácticos presentes en la enseñanza de una lengua extranjera pueden clasificarse en: impresos, auditivos, audiovisuales, informáticos y los integrados en las TIC (como, por ejemplo, Internet, el correo electrónico y los foros). Estos actúan como mediadores entre la realidad de la lengua extranjera y el conocimiento de esta realidad transmitido en el aula.

El desarrollo de materiales es el proceso de creación de unidades y programaciones didácticas que llevará a cabo el docente para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos en cada curso. Los profesores han de tomar decisiones respecto a este desarrollo desde el momento que empieza el curso, decidiendo entre cuánto duran las actividades, qué actividades adaptar al grupo específico y cómo, teniendo en cuenta sus características y necesidades, entre otras (Graves, 2000, p. 149).

Este mismo autor (2000, p. 156) señala una serie de ideas sostenidas por diversos profesores de lengua extranjera respecto a lo que las actividades de un curso deberían hacer. Así, clasifica estas consideraciones en seis categorías: estudiantes, aprendizaje, lengua, contexto social, tipos de tareas y materiales. En primer lugar, defienden que las actividades deberían ser relevantes y atender a las experiencias y necesidades de los aprendientes. En segundo lugar, estas deberían involucrar a los estudiantes en el descubrimiento de la lengua mediante el desarrollo de estrategias y habilidades específicas. Respecto a la lengua, las actividades han de integrar las cuatro destrezas, destacando aspectos relevantes de la misma y trabajando con textos auténticos. En paralelo con esta autenticidad, han de hacer presente el contexto intercultural a través del desarrollo de la conciencia social del alumno. Finalmente, este autor señala que las actividades deberían enfocarse en tareas auténticas empleando diversos tipos de dinámicas de trabajo en el tratamiento de materiales lo más auténticos y variados posible.

De este modo, los recursos didácticos han de contribuir a la facilitación del proceso de aprendizaje del estudiante que el profesor de lenguas extranjeras, en su papel de guía, tiene que proporcionar. Edel Navarro y Guerra Ortigón (2010, p. 714) señalan que unos recursos didácticos facilitadores del aprendizaje y motivadores han de presentar gradualmente los contenidos, conectar con la realidad del estudiante y proporcionar habilidades y estrategias para promover su autonomía en el aprendizaje futuro de la lengua extranjera.

Además de estas características, Perdrix Forts y Villanueva Roa (2011, p. 23) destacan la relevancia de que el docente también debe tener en consideración cómo interactúa el estudiante con el material, atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje y el elemento motivador del empleo de recursos y materiales auténticos procedentes del contexto real de la lengua extranjera.

1.4.4. Desarrollo de la autonomía

La autonomía y su desarrollo es uno de los elementos clave en la enseñanza de lenguas a distancia. Holec (1981) la define como la habilidad que tiene el individuo de hacerse cargo de su propio aprendizaje. Mora Sánchez (1994, p. 219) define la autonomía del estudiante como la creación o potenciación de estrategias de aprendizaje individuales. En ambas definiciones se destaca la responsabilidad que cae sobre el alumno para la toma de decisiones. Según este autor (1993, pp. 221-222), el desarrollo de la autonomía se da a través de la negociación de los objetivos, los contenidos y los procedimientos presentes en el aprendizaje, de la autoevaluación y del desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Como se ha tratado en el apartado de competencias generales, el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje es una de las competencias clave para el aprendizaje para toda la vida que propuso el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa (Recomendación 2006/962/EC de 2006). En este documento se especifica, de igual modo, que “las personas deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje, de evaluar su propio trabajo y, llegado el caso, de procurarse asesoramiento, información y apoyo” (p. 16).

En busca del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los alumnos, es esencial que el profesor ayude a estos a adquirir una serie de estrategias de aprendizaje que les hagan más consciente sobre su forma de aprender. Manrique (2004, pp. 5-6) enumera las siguientes estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía en la enseñanza a

distancia: estrategias afectivo-motivacionales, estrategias de autoplanificación, estrategias de autorregulación y estrategias de autoevaluación.

Así, las *estrategias afectivo-motivacionales* son las que aumentan la conciencia sobre la propia capacidad y el estilo de aprendizaje, de tal manera que se fomenta la confianza del alumno en sus capacidades y habilidades. Estas estrategias, por tanto, contribuyen al aumento de la motivación integrativa o intrínseca del estudiante y a una actitud positiva hacia el aprendizaje. Por otro lado, las *estrategias de autoplanificación* son aquellas que emplea el individuo para formular un plan de estudio realista y efectivo.

Las *estrategias de autorregulación* se enfocan en la revisión del avance del estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, generando alternativas de solución y contribuyendo a la toma de decisiones oportunas para que este cumpla sus objetivos de aprendizaje. En cuanto a las *estrategias de autoevaluación*, estas orientan al aprendiente a la evaluación de las tareas que ha realizado así como de las estrategias que ha puesto en marcha. De este modo, el estudiante comprueba si su planificación ha sido efectiva para, en futuros aprendizajes, seguir desarrollando el aprendizaje autónomo y exitoso.

1.5. Evaluación en la enseñanza de una lengua a distancia

En la enseñanza de lenguas a distancia, el profesor desempeña un papel importante como evaluador. Tal y como señala Quesada (2006), la evaluación del alumno es un elemento esencial en su aprendizaje para así poder superar las dificultades que conlleva el estudio de la lengua, mediante la resolución de dudas y la retroalimentación inmediata.

Según Koç *et al.* (2015, p. 4) la enseñanza en línea permite ofrecer una retroalimentación enriquecida y más inmediata. Además, los resultados del estudio realizado por Vázquez Cano (2014) muestran que los aprendientes de lenguas extranjeras consideran que los entornos virtuales de aprendizaje “fomentan la coevaluación, autoevaluación, evaluación continua, evaluación por competencias y evaluación sumativa”(p. 194).

Koç *et al.* (2015, pp.7-8) señalan la existencia de factores externos que pueden interferir en el proceso de aprendizaje del estudiante, dentro de los cuales cabe mencionar la personalidad, posibles dificultades físicas, su habilidad para leer y escribir en la lengua extranjera, así como de utilizar adecuadamente la tecnología. Por tanto, estos autores concluyen que el profesor ha de procurar que la evaluación se enfoque en el objetivo de

aprendizaje establecido, evitando la influencia contraproducente de factores externos. Tal y como indica Vázquez Cano (2013, p. 197), la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en entornos virtuales ha de contribuir al desarrollo de la autonomía del estudiante, la motivación y el aprendizaje permanente.

Junto al avance de las tecnologías y su uso en el campo de la enseñanza de lenguas a distancia, han surgido todo tipo de herramientas para enriquecer y complementar este proceso. De esta manera, la tecnología permite incluir una gran variedad de recursos en el proceso evaluativo (videos, *podcast*, *wikis*...) así como páginas web interactivas, entre otros. Otro recurso desarrollado gracias a la tecnología es el de programas de evaluación automáticos, que pueden integrarse en el proceso evaluativo, encargándose de los aspectos más lingüísticos, permitiendo así al profesor centrarse en la evaluación de aquellos aspectos que un ordenador no domina (cohesión, transmisión del mensaje, ironías, estilos...) (Purpura, 2016).

Por otro lado, cabe recordar que los materiales didácticos empleados son un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera a distancia y lo es también, por tanto, su correspondiente evaluación teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran y el papel que desempeña el alumnado con estos (Bautista Liébana *et al.*, 2001).

Finalmente, como Campos *et al.* (2020, p. 4) señalan en su artículo titulado “evaluar los aprendizajes a distancia en tiempos de coronavirus”, las rúbricas son una de las estrategias a destacar en la evaluación del aprendizaje a distancia. Estas son unas tablas en las que se explicita la escala de logro que se aplicará a la evaluación del desempeño del estudiante. De este modo, los alumnos pueden ver con claridad los descriptores que sustentan la evaluación de su trabajo, haciéndoles partícipes incluso de este proceso.

1.6. Ventajas y dificultades

La integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras ha supuesto un enriquecimiento del proceso de aprendizaje y enseñanza. Aunque las ventajas y beneficios que presenta son significativos para el logro de la competencia en una lengua extranjera, también cabe señalar la existencia de desventajas susceptibles de ser superadas.

Algunos de los aspectos positivos de la enseñanza mediada por ordenador son la facilidad y la flexibilidad temporal con la que se tiene acceso a los materiales. Otra ventaja es la flexibilidad espacial, que permite a los aprendientes estudiar desde cualquier lugar, de tal forma que pueden gestionar su tiempo y espacio de forma autónoma e independiente (Herrera Corona, *et al.*, 2012).

Otros aspectos positivos, en este caso, de índole emocional, que reportaron estudiantes de enseñanza a distancia, según Herrera Corona *et al.* (2012, pp. 71-73), son el intercambio cultural de experiencias que posibilita el entorno virtual, el trabajo colaborativo entre estudiantes, el desarrollo y el fomento de la responsabilidad, la autonomía y autogestión del proceso de aprendizaje. Por otro lado, algunos de los elementos positivos que docentes reportan son la oportunidad que se presenta para que los estudiantes que no suelen participar en modalidad presencial por timidez para expresarse al sentirse más libres, el trabajo colaborativo a través del cual docentes y estudiantes se enriquecen y la posibilidad de coevaluar a través de distintas herramientas y construir socialmente el conocimiento mediante la comunicación asertiva.

Otros investigadores (Riasati *et al.*, 2012, pp. 25-26) han hecho referencia a más ventajas que ofrece la tecnología. Por un lado, un mayor compromiso, un incremento de la motivación del estudiante y una mejora de la habilidad académica a través del cambio de actitud e impulso de la autoconfianza. Asimismo, los avances en la tecnología en educación han participado de manera esencial en el cambio de paradigma de enseñanza centrada en el profesor hacia la enseñanza centrada en el alumno, lo cual supone que el docente pasa a ser un facilitador que apoya y guía al estudiante en su proceso de aprendizaje. Otro cambio importante del cual la tecnología en educación ha sido partícipe es la posibilidad de que los estudiantes se autoevalúen de manera más significativa y con un mayor nivel de autonomía. Finalmente, otro beneficio que aporta la tecnología en la enseñanza son el impulso del trabajo colaborativo y comunicativo, haciendo posible la conexión de aprendientes alrededor de todo el mundo.

La tecnología en la enseñanza a distancia también presenta ciertas desventajas o limitaciones. En primer lugar, en lo referente a aspectos emocionales negativos que reportan alumnos, destacan los siguientes: el estrés a causa de los exámenes en línea y la limitación de tiempo, tanto en exámenes como en entregas de trabajos, además de la tensión y la frustración por la espera de una respuesta o retroalimentación del profesor.

Por su parte, los docentes señalan la soledad fruto del trabajo ante un ordenador, y la incertidumbre o la imposibilidad de saber con certeza que es el estudiante el que lleva a cabo el trabajo, entre otros (Herrera *et al.*, 2012, pp. 72-74).

Otros aspectos negativos o limitantes para el aprovechamiento de la educación a distancia en línea apuntan a la falta de acceso, de formación efectiva y de tiempo y a actitudes de alumnos y profesores (Riasati *et al.*, 2012, pp. 26-27). La falta de acceso hace referencia tanto a la imposibilidad de conectarse a Internet como a la falta de recursos que permitan tener al alcance la tecnología necesaria. En cuanto a la ausencia de formación efectiva, que permita a los profesores manejar y aprovechar todas las oportunidades que la tecnología ofrece, constituye un aspecto relevante por resolver. Asimismo, las actitudes, como se ha visto más arriba, pueden suponer barreras significativas al aprendizaje en entornos de enseñanza a distancia cuando alumnos o profesores se resisten al cambio o a la adaptación a las nuevas tecnologías. Como comenta Martínez (2017, p. 112), actitudes como las mencionadas, junto a la dificultad para comprender el contenido y la soledad que pueden llegar a sentir por la modalidad a distancia, dan lugar a un denominador común de muchos cursos a distancia, la alta tasa de abandono.

Finalmente, como Lai y Kritsonis (2006, pp. 3-4) señalan, alguno de los inconvenientes del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador es el aumento del coste educativo, y por ende, el daño que puede ocasionar en la igualdad en educación. Otras dificultades son la necesidad de que tanto profesores como estudiantes posean cierto conocimiento tecnológico básico previo y las limitadas funciones que cumple la tecnología en lo referente a la enseñanza y práctica de la competencia oral en una lengua extranjera.

2. Metodología

Este epígrafe se centra en la metodología empleada para el desarrollo de la propuesta de modificación del currículo de los centros seleccionados para adaptar la situación de emergencia sanitaria. Consta de tres grandes secciones: la primera corresponde a la descripción del contexto en el que se inscribe la propuesta; la segunda, al procedimiento y el resultado empleados para seleccionar la muestra de centros a los que se destina el trabajo; la tercera y última, al proceso y resultado del análisis de la documentación curricular accesible a través de la información que los centros seleccionados hacen pública.

La selección de los centros, como se explica con detalle más abajo, responde a la aplicación de una serie de criterios que garanticen que estos tienen características comunes y, por consiguiente, admiten una propuesta de carácter general, válida para todos y susceptible de ser adaptada posteriormente a las demandas específicas de cada uno de ellos.

Es preciso recordar en este punto que en este trabajo no se presenta una propuesta de diseño de cursos en sentido estricto, procedimiento que tiene origen en procesos de análisis de factores del entorno de aprendizaje y enseñanza y de análisis de necesidades. Lo que aquí se ofrece es un planteamiento de modificación de los elementos curriculares que estos centros comparten, con el fin de que puedan hacer frente a las demandas generadas por una emergencia sanitaria como la que asola el mundo durante el curso académico 2019-2020, cuyas secuelas se extienden a los siguientes. El punto de partida no es, por lo tanto, un análisis de necesidades o un análisis de los factores del entorno, sino el mapa de la situación curricular presente.

A diferencia del procedimiento empleado en el diseño integral de un curso, se lleva a cabo un análisis sistemático de la documentación curricular de los cursos generales (intensivos y extensivos) de los centros seleccionados. Este análisis se realiza con el fin de que sirva de base al diseño de la propuesta alternativa acorde con la situación de pandemia. La modificación se basa, fundamentalmente, en la aplicación de las herramientas tecnológicas que se han descrito más arriba. Se hace para ello un acopio de las que están disponibles. Estas se presentan en el anexo VIII.

En esta propuesta se pone énfasis en la metodología, aunque se abarca el resto de los componentes curriculares. El análisis de cada uno de ellos se realiza mediante la aplicación de herramientas diseñadas *ad hoc*. A partir de los resultados, se hace la correspondiente descripción.

2.1. Contexto en el que se realiza la propuesta de curso

La selección de centros destinatarios de esta propuesta va precedida de una delimitación del contexto en el que estos se ubican. En primer término, se limita la población general al Sistema de Acreditación de Centros del Instituto Cervantes (SACIC). De esta manera, como se ha descrito más arriba, se asegura la coherencia y validez, ya que para que los centros estén acreditados por el *Instituto Cervantes* han de seguir el *Plan Curricular* de

esta institución. Esto implica basarse también en el *Marco Común Europeo de Referencia*. El segundo paso ha consistido en realizar una selección representativa de toda la población de centros. Se han seleccionado quince centros dentro del marco geográfico de España. Se ha buscado la selección de aquellos centros que ofrezcan, por lo menos, una mínima información curricular de sus cursos.

2.2. Criterios de selección de los centros destinatarios de la propuesta y procedimientos de muestreo

Se presenta seguidamente el procedimiento empleado para seleccionar los centros que serán destinatarios de la propuesta de modificación curricular de los cursos generales que figuran en su oferta académica. Consiste en la aplicación de los criterios de selección que se especifican a continuación. La lista de centros que resulta de aplicación del procedimiento descrito se facilita en el Anexo I. Este procedimiento se diseña y aplica con el fin de garantizar que la selección de centros destinatarios de la propuesta curricular que se presenta en este trabajo se hace de forma sistemática y sobre la base de las especificaciones curriculares de los cursos generales que los centros hacen pública.

Se fija por lo tanto como criterio de selección que los centros ofrezcan información más o menos explícita acerca de los cuatro componentes curriculares de los cursos generales: objetivos, contenidos, procedimientos de evaluación y, en particular, las orientaciones metodológicas, sobre las cuales descansará el grueso de nuestra propuesta de modificación curricular. Para aplicar este primer criterio se realiza una exploración de los centros que se inscriben en el contexto más arriba descrito a partir de búsquedas en Internet y se hace una criba de aquellos que ofrecen información explícita sobre los cuatro componentes del currículo. En referencia a las orientaciones metodológicas, se tendrá en cuenta que el centro ofrezca información sobre los siguientes parámetros en su página web: tipología de actividades, dinámicas de interacción en el aula (alumno-alumno, profesor-alumno), papeles atribuidos al profesor, papeles atribuidos al alumno, papeles de los materiales de aprendizaje y enseñanza, papeles de los materiales de consulta y sistematizaciones de contenidos. Estos parámetros constituirán, de hecho, la base para el análisis que se realizará sobre la especificación curricular de los cursos generales de la oferta.

El segundo criterio de selección es que los centros empleen el Plan Curricular del Instituto Cervantes como referencia para el diseño curricular. La forma de garantizarlo consiste en ceñirse a los que están acreditados por esta institución a través del SACIC (Sistema de Acreditación de Centros del Instituto Cervantes). De este modo, se garantizan unos mínimos de coherencia y unidad, que avalen la validez de nuestra propuesta para el conjunto de los centros seleccionados.

Se ha aplicado un muestreo por conglomerados para la selección inicial de centros. Como se indica más arriba, para garantizar la coherencia, se ha tomado como población el conjunto de centros acreditados por el Instituto Cervantes, formado por 159 centros (ver Figura 1). Se aplica un criterio geográfico para la selección de 15 centros a los cuales irá destinada la propuesta.

Centro	Comunidad	Provincia	Localidad	Cursos
Fundación de Cartagena para la Enseñanza de la Lengua y la Cultura Española	Región de Murcia	Murcia	Cartagena	(8)
Universidad de Murcia. Servicio de Idiomas.	Región de Murcia	Murcia	Murcia	(5)
CLIC International House Cádiz	Andalucía	Cádiz	Cádiz	(3)
GADIR, Escuela Internacional de Español	Andalucía	Cádiz	Cádiz	(7)
Spanish in Cadiz	Andalucía	Cádiz	Cádiz	(7)
K2 Internacional	Andalucía	Cádiz	Cádiz	(6)
Academia Atlantika	Andalucía	Cádiz	Conil	(7)
Trinity School	Andalucía	Cádiz	El Puerto de Santa María	(2)
Tanidomax	Andalucía	Cádiz	Jerez de la	(6)

Figura 1. Resultados de búsqueda de centros acreditados por el Instituto Cervantes [captura de pantalla] (Instituto Cervantes).

2.3. Análisis y descripción de la documentación curricular de los centros destinatarios

Este epígrafe se centra en el análisis sistemático de la documentación curricular que los centros hacen pública a través de sus páginas electrónicas, correspondiente a los cuatro componentes del currículo: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y procedimientos de evaluación. Además de la información de estas páginas web, se tienen en cuenta las fuentes de estos currículos. Recordamos una vez más que los currículos de los centros del SACIC están referenciados al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y, por consiguiente, al *Marco Común Europeo de Referencia*.

El resultado de este análisis da cuenta de las especificaciones curriculares generales y comunes a la muestra de los centros seleccionados. Como se ha indicado, esta información se tomará como punto de partida para el planteamiento de la propuesta de la modificación curricular. En primer lugar, se hace una descripción de las herramientas empleadas para el análisis y, seguidamente, como resultado de su aplicación, la descripción de cada uno de los componentes del currículo.

2.3.1. Herramientas de análisis de las especificaciones curriculares

2.3.1.1. Herramientas de análisis de los objetivos y contenidos

El análisis de los objetivos que explicitan los centros seleccionados se realiza a partir de la aplicación de una herramienta que se estructura en dos ejes. En el eje vertical figuran los centros codificados y en el horizontal, se disponen las tres dimensiones del alumno en torno a las cuales se definen los objetivos generales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural. Esta tabla se encuentra en el anexo II.

2.3.1.2. Herramientas de análisis de las orientaciones metodológicas

Esta herramienta (anexo IV) se articula en dos ejes: el vertical, en el que figuran los centros codificados, y el horizontal en el que se reflejan los parámetros de las orientaciones metodológicas objeto de análisis: tipología de actividades, dinámicas de interacción en el aula, papeles del profesor y del alumno, papeles de los materiales de aprendizaje y los materiales de consulta, y sistematizaciones de contenidos. Se dispone una última casilla que recoge una breve descripción de lo que el centro declara ofrecer en términos metodológicos.

2.3.1.3. Análisis de los procedimientos de evaluación

Al igual que los anteriores, el instrumento que se diseña para el análisis de los procedimientos de evaluación presenta los centros codificados y, en el eje horizontal, se reflejan diversos procedimientos de evaluación: exámenes, diarios, entrevistas, cuestionarios, portafolios, trabajos y otros. Esta herramienta figura en el anexo VI.

2.3.2. Descripción sistemática de la documentación curricular

Como producto de la aplicación de las herramientas más arriba descritas, se presenta en los apartados siguientes la descripción general de los aspectos que comparten los centros de la muestra seleccionada respecto a los componentes del currículo.

2.3.2.1. Descripción de los objetivos y de los contenidos

En este primer apartado se describen los resultados del análisis de los objetivos que explicitan los centros seleccionados a través de sus páginas web. El resultado del análisis se presenta en el anexo III. Recoge la presencia de objetivos de cada una de las tres facetas del alumno que son susceptibles de desarrollo en los centros que sigan las especificaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes: agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural*. Los objetivos relativos al aprendiente como *agente social* persiguen el conocimiento del idioma para poder desenvolverse en situaciones reales de comunicación. Por su parte, los objetivos orientados al desarrollo del alumno como *aprendiente autónomo* se formulan con vistas a que el estudiante sea responsable de su propio aprendizaje y adquiera la autonomía que le permita continuar aprendiendo en un futuro. Finalmente, los objetivos que se definen desde la perspectiva del alumno como *hablante intercultural* buscan que este identifique y aprenda aspectos culturales relevantes en que se inscribe la lengua extranjera. Este planteamiento es el que se empleará posteriormente para la formulación de la propuesta de modificación.

Más del 80% de los centros (13 de 15) hacen referencia al desarrollo del aprendiente como *agente social* como base para definir sus objetivos. La mayor parte de los centros destacan la importancia de la potenciación de la interactividad y participación de los alumnos, las prácticas diarias de conversación en contextos y situaciones del “mundo real”. De esta manera, declaran perseguir el fomento de las habilidades comunicativas de los alumnos.

A pesar de la importancia comentada más arriba del fomento y desarrollo de la autonomía en el aprendiente de español, son menos del 30% de los centros (4 de 15) los que hacen mención explícita a objetivos generales tomando al alumno como aprendiente autónomo. Estos centros señalan en sus páginas web la relevancia de potenciar el aprendizaje autodirigido y la implicación del aprendiente en este, tal y como indica, por ejemplo, el centro CS11 cuando se refiere al: “el uso integral de las diferentes destrezas y un reconocimiento de las propias estrategias comunicativas y de aprendizaje que le

proporcionen una mayor autonomía y un mayor control del propio proceso de aprendizaje”.

El 80% de los centros subraya el papel del estudiante como hablante intercultural, de tal modo que describen y justifican sus cursos, en parte, por la importancia de integrar el conocimiento sociocultural del español en el aprendizaje de esta lengua. Asimismo, se destaca la importancia de intercambiar puntos diferentes de vista y conocer diversas culturas, construyendo así en el aula un espacio en el que varias culturas interaccionan, enriqueciendo el proceso de aprendizaje del español.

Por otro lado, ponderamos el hecho de que el centro CS15 detalla los objetivos generales en torno a los tres perfiles del alumno susceptibles de desarrollo según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural) para los 6 niveles en los que se articula la estructura vertical del currículo. Adjuntan una serie de documentos PDF para cada curso y cada nivel.

Cabe resaltar en la formulación de los objetivos de los centros la búsqueda de la mejora de la fluidez en la lengua española de los aprendientes, haciendo especial énfasis en las cuatro destrezas comunicativas, además de en la creación de un ambiente distendido y relajado que propicie un servicio de calidad y un proceso de aprendizaje lo más enriquecido y positivo para el alumno posible.

Finalmente, en lo que se refiere a contenidos, más del 60% de los centros (10 de 15) se refieren a la manera en la que sistematizan los contenidos, bien en los cursos o a lo largo de las clases. Seis de estos centros hacen referencia a contenidos gramaticales, pragmáticos, léxico semánticos, fonéticos, socioculturales o funcionales.

2.3.2.2. Descripción de las orientaciones metodológicas

En este apartado describimos los resultados del análisis de las orientaciones metodológicas que declaran ofrecer los centros. Los datos figuran en el Anexo V.

Se ha podido observar que 10 centros de los 15 declaran seguir un enfoque comunicativo. En todos ellos se pondera la importancia de la interacción o de la participación de los alumnos en el aula. La mayoría menciona algún tipo de actividad para desarrollar las destrezas o las competencias: las exposiciones orales, los debates, el diálogo controlado o las redacciones, entre otras.

En lo referente a materiales didácticos, el 40% de los centros analizados dicen emplear materiales de elaboración propia, junto a otros tipos de materiales (libros de texto, fotocopias...). 11 de los centros seleccionados hacen referencia a la diversidad de estilos de aprendizaje y la adaptación de los materiales y los contenidos a estos. Con menor frecuencia (poco más de un 30%) se explicita la presencia de una biblioteca en el centro que facilita el acceso de los estudiantes a libros de lectura por niveles, materiales complementarios, libros de gramática y diccionarios, entre otros. Asimismo, son aún menos los centros que mencionan el uso del diccionario (tres centros apuntan a su presencia en el centro y uno aconseja al alumno llevarlo al aula). Además de materiales físicos, el 40% de los centros ofrece recursos complementarios en línea, bien ofreciendo conexión a Internet en dicho centro o bien publicando artículos socioculturales o referidos a aspectos formales de la lengua en un *blog* dentro de su página web.

Por otro lado, 8 de los 15 centros destacan la importancia de la constante formación o actualización del profesorado para estar al día en los avances metodológicos de enseñanza de lenguas. De este modo, se refleja la relevancia de un equipo docente que se preocupa por la potenciación y mejoría de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, como menciona el 80% de los centros analizados, es fundamental que el profesorado favorezca el proceso de aprendizaje a través de la motivación y fomento de la confianza, participación y autonomía de los aprendientes. Así, el 80% de los centros describen el papel del alumno como activo, participativo y autónomo. Un aspecto estrechamente ligado a estos es la presencia de la cultura en la que se inscribe un idioma en la enseñanza de este. Todos los centros hacen referencia a esto tanto al destacar el ambiente intercultural dentro de las aulas y lo beneficioso que es el intercambio de culturas y puntos de vista diferentes, como en la realización de actividades que reflejan situaciones de la vida real a las que se enfrentarán los alumnos al salir del aula. Otras formas de acercar al alumno a la cultura española son los *blogs* y las actividades extracurriculares por la zona en la que se sitúa el centro.

Tres de los centros hacen referencia a una sistematización a través de las destrezas. Finalmente, 1 de estos centros declara seguir la secuencia de las tres “P” (presentación, práctica y producción), explicando brevemente los tipos de contenido que tienen lugar en cada fase.

Las declaraciones de los centros en referencia al material de elaboración propia revelan que la presencialidad facilita el uso de materiales manipulativos, como los juegos de tarjetas. Estos materiales también favorecen la interacción entre los estudiantes y los profesores.

Como se ha señalado, más de la mitad de los centros hace alusión o describe la importancia del proceso de formación continua de sus profesores. Estos trabajan desde la observación para mejorar los procesos de aprendizaje, pero también se siguen formando para ir incorporando otro tipo de herramientas en el proceso de aprendizaje del español y así mejorar la comunicación y la interacción entre estudiantes, como indican en los centros CS9 y CS11, entre otros. De igual manera, Hubbard (2008) hace referencia a la importancia de la formación del profesorado, como se ha mencionado más arriba.

A través de esta formación, varios centros hacen hincapié en el establecimiento de un espacio seguro y en generar un clima que enriquezca el aprendizaje a través de la interacción donde tiene mucha importancia la interculturalidad. Así lo declara el centro CS4 al buscar que el alumno se sienta seguro en el aula y el centro CS6 al incidir en la creación de “una atmósfera agradable y un trato familiar e individualizado”. De igual manera, los centros CS7 y CS13, relacionan la presencialidad con la creación de un clima o ambiente ideal, motivador y multicultural. De este modo, los centros potencian este aspecto desde la presencialidad, presentándolo a los futuros estudiantes como aliciente para elegir dicho centro. Por tanto, utilizan el espacio físico como un espacio didáctico y el clima del aula como un elemento de motivación para futuros aprendientes de español.

Si bien el eje vertebrador de estos cursos es la presencialidad, cabe apuntar que el 40% de estos recogen recursos digitalizados. Esto refleja que la presencialidad pura no existe, ya que siempre hay una aportación al espacio físico. El espacio principal sigue siendo el presencial. No obstante, los centros ofrecen espacios dentro de los mismos para que el alumnado acceda a recursos en línea. Otro espacio que quizá no gana tanto protagonismo (poco más del 30% de los centros dice tenerlo) es la facilitación de una biblioteca propia en la que el alumno pueda consultar diversos materiales.

2.3.2.3. Descripción de los procedimientos de evaluación

Este último apartado del análisis de la documentación curricular está focalizado en los procedimientos de evaluación que declaran seguir los centros seleccionados a través de

sus páginas web. A pesar de la gran relevancia de este componente curricular, no se ha encontrado mucha información al respecto. Por tanto, se constata la escasa atención que este tipo de centros dedica a la evaluación. Como queda reflejado en la tabla en el anexo VII, la mayoría de los centros (11 de los 15) hacen referencia a un examen de clasificación que realizan al comienzo de los cursos. Sin embargo, son pocos los centros los que mencionan el uso de un examen final (5 de los 15 centros) y menos aun los que hacen referencia al uso de trabajos (2 centros) como procedimiento de evaluación. Como se señaló en la descripción del análisis de objetivos, el centro CS15 refleja la evaluación de los cursos de manera breve en los PDF que adjuntan para cada nivel dentro de cada curso, incluyendo como la gran mayoría, un examen de clasificación inicial.

Por otro lado, cabe destacar que los centros hacen referencia a los procedimientos de evaluación en términos que se pueden calificar como algo vagos. Esto se refleja en declaraciones como las que hace el centro CS1 al señalar que los profesores “van a valorar cada semana su progreso y van a cambiar su nivel si es necesario” o el centro CS8 al explicitar que “se realiza un cuidadoso seguimiento de tu aprendizaje corrigiendo inmediatamente puntos débiles en el uso del idioma”.

Al encontrarse con este tipo de descripciones, se hace evidente la necesidad de una concreción respecto a los diferentes procedimientos que se llevan a cabo a lo largo del curso para evaluar el conocimiento y el proceso del aprendizaje de la lengua estudiada. En esta propuesta se pretende suplir esta carencia de concreción mediante la descripción y ejemplificación de los procedimientos de evaluación que se emplearán en los cursos generales, modificados para adaptarse a la situación de emergencia sanitaria.

3. Resultados: propuesta de modificación de los componentes curriculares en los cursos de los centros seleccionados

A continuación, se expone la propuesta de carácter general de la modificación de los componentes curriculares en los cursos de los centros seleccionados. Se describe la modificación de la especificación de los objetivos y contenidos, de las orientaciones metodológicas y de los procedimientos de evaluación. Asimismo, se anota en cada

apartado los anexos correspondientes, en los cuales se concreta y e ilustra con más detalle la propuesta.

3.1. Modificación de la especificación de objetivos y contenidos

La modificación curricular de los cursos impartidos en situación de emergencia sanitaria que aquí se propone, en lo concerniente a los objetivos y los contenidos, parte, por un lado, del análisis de la documentación de los centros seleccionados. Esta se presenta en los apartados 2.3.1.1 y 2.3.2.1 y en los correspondientes anexos. Por otro lado, se tiene en cuenta que los currículos de estos centros están referenciados al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y al *Marco común europeo de referencia*.

La propuesta es lo todo lo general que se precisa como para que se pueda concretar en cualquiera de los centros a los que se destina y en todos los cursos que en ellos se programen. Se entiende que se puedan contemplar diversos tipos de programa, siempre que se inscriban en las líneas que delimitan el marco de toma de decisiones que aportan los documentos de referencia citados. Las categorías de contenidos que se consideren en cada centro dependen de múltiples factores y son necesariamente variadas. Por lo tanto, no tiene sentido extender la propuesta de modificación al sílabo de contenidos. Esta se ceñirá a los objetivos.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* interpreta el desarrollo de las competencias generales y específicas en términos programáticos a partir del trabajo sobre lo que define como las tres facetas del alumno: *agente social*, *aprendiente autónomo* y *hablante intercultural*. Sobre esta referencia se concretan los objetivos de los cursos que ofrecen los centros, aunque no estos siempre se hagan explícitos en la documentación curricular como se ha visto en el análisis.

La primera faceta, la del *agente social*, se define en una dimensión de producto. Los objetivos que se especifiquen, de forma implícita o explícita, en cada contexto en el que se concreten, se orientarán al uso de la lengua que necesite para realizar transacciones, participar en interacciones sociales y procesar textos. La modificación que se plantea en este trabajo no es en absoluto integral. Se limita a lo que supone la mediación de la

tecnología en estas situaciones de uso de la lengua. Para formularla y no perder las referencias comunes de los currículos y, a la vez, actualizarlos, recurrimos a dos de las nuevas escalas que se incluyen el *Volumen complementario del Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2018): *Utilizar comunicaciones*, actividad de interacción oral, y una nueva categoría de actividades comunicativas de la lengua, “Interacción en línea”, que incluye dos escalas: *Conversaciones y debates en línea* y *Colaborar para alcanzar un objetivo en las transacciones en línea*. La tabla que figura en el anexo IX justifica la especificación de objetivos basados en estas categorías en la propuesta de modificación de los currículos y proporciona algunos ejemplos de objetivos que se basan en los descriptores ilustrativos de algunos niveles.

El resto de las modificaciones que proponemos afectan a los objetivos del perfil del *aprendiente autónomo*, el más decisivo en esta situación a la que se adaptan los currículos. Por ello, tal y como se concreta, justifica e ilustra en la tabla que figura en el anexo IX, se requiere la especificación de objetivos de esta dimensión de proceso en todas las áreas en las que se define en el documento de referencia: *control sobre el proceso de aprendizaje, planificación, gestión de recursos, desarrollo de estrategias, control de variables psicoafectivas, colaboración*.

3.2. Modificación de las orientaciones metodológicas

La propuesta relativa a este componente curricular es la más importante de todas por sus implicaciones prácticas. Se sitúa en la línea de lo hasta aquí descrito, por lo que se presenta un planteamiento que se inscribe en los lineamientos establecidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, documento en el que se enmarca la actividad curricular de los centros del SACIC, referenciado a su vez al *Marco Común Europeo de Referencia*. Se toma como punto de partida el análisis de la descripción curricular que se ha realizado con la metodología y resultados referidos en las páginas precedentes.

Con independencia del tipo de programa que cada centro decida adoptar (nociofuncional, basado en textos, tareas, etc.), lo que se presenta a continuación y se ilustra con detalle en el anexo X no constituye una especificación de las orientaciones metodológicas de un currículo, sino una base para que los centros del perfil aquí tratado, en situación de alarma sanitaria, modifiquen sus currículos, implícitos o explícitos, para sustituir lo que se hace

habitualmente en la modalidad presencial en los centros por soluciones metodológicas que permitan mantener en esencia los planteamientos originales en la modalidad a distancia.

Para la concreción de esta propuesta, se ha diseñado una tabla con los parámetros metodológicos en el eje vertical, especificando en cada destreza y competencia general, y tres columnas con lo siguiente: descripción de la propuesta, herramientas tecnológicas que se emplean y el uso de estas herramientas dentro de la propuesta planteada. La tabla figura en el anexo X y su contenido se describe y justifica a lo largo de los apartados sucesivos.

3.2.1. Tipología de actividades: desarrollo de las destrezas

La tabla del anexo X muestra en primer lugar, la propuesta destinada a las actividades que trabajan las destrezas comunicativas: expresión e interacción escritas, expresión e interacción orales, comprensión auditiva, comprensión lectora y comprensión audiovisual. Así, se propone un uso controlado de *blogs* y redes sociales como herramienta de expresión creativa y de escritura colaborativa. Estas herramientas, junto a aquellas de diseño de mapas conceptuales y nubes de palabras, y de creación de cómics, permiten la colaboración entre aprendientes.

En cuanto a expresión e interacción orales, la propuesta se focaliza en el empleo de sistemas de videoconferencia como espacio de expresión e interacción síncrona a través de diálogos y conversaciones siguiendo unas directrices. Asimismo, planteamos el uso de grabaciones de *podcast* para la práctica de esta destreza. La entrega de estos archivos de voz permite que el profesor ofrezca retroalimentación específica e individualizada a cada alumno.

En términos de comprensión audiovisual, la propuesta que planteamos hace referencia a herramientas de trabajo síncronas, como la página web *watch2gether* y herramientas asíncronas, como el diseño de actividades interactivas que comprueban la comprensión del aprendiente a partir del material audiovisual. Asimismo, la tecnología permite que el profesor facilite materiales auditivos para que el alumno trabaje con estos en un entorno controlado por él mismo y trabajar así la comprensión auditiva.

Por otro lado, se proponen varias herramientas para el trabajo de la comprensión lectora. Se destacan las prestaciones que ofrece la tecnología para facilitar esta tarea, como el cambio de tamaño de letra y el amplio repositorio de material que supone la web. Además, se propone el empleo de *blogs*, *wikis* y redes sociales, de tal modo que se facilite el trabajo con diversos tipos de textos en contextos diferentes. De manera asíncrona, se plantea el empleo de herramientas interactivas y dinámicas como *Kahoot*, la cual permite comprobar la comprensión lectora tanto de manera individual como colaborativa.

3.2.2. Tipología de actividades: desarrollo de las competencias generales y comunicativas de la lengua

Las actividades para el desarrollo de las competencias se resuelven mediante recursos que se aplican al aprendizaje de la gramática y del vocabulario, la pronunciación y las competencias generales. En primer lugar, tal y como se puede observar en la tabla (anexo X), se plantea la utilización de herramientas de creación de actividades para practicar la gramática y el vocabulario en contextos reales. Asimismo, otras herramientas útiles que figuran en la propuesta son los diccionarios en línea y los corpus informatizados.

En lo que respecta al trabajo de la pronunciación, la tabla del anexo X detalla el uso de sistemas de videoconferencia, ya que, como se ha fundamentado más arriba, permiten una comunicación síncrona en la que el profesor ofrece un modelo de pronunciación adecuado y preciso, así como una retroalimentación constructiva a lo largo de las interacciones. Además, se propone el trabajo con *podcast* y archivos de audio que proporcionan más modelos de pronunciación. Otras herramientas que se plantean son la atención a la entonación a través de explicaciones audiovisuales y contextualización sociocultural de diferentes formas de entonar, y la herramienta de reconocimiento del habla, la cual permite al estudiante comparar su producción con la de un hablante nativo o competente.

Seguidamente, la tabla en la que se concreta la propuesta muestra las orientaciones relativas al desarrollo de competencias generales. Plantea el trabajo con actividades educativas y material gráfico que permitan practicar el español dentro de un contexto de uso real. Asimismo, estas actividades y tareas interactivas fomentan el papel activo del aprendiente, que puede participar en debates y tareas colaborativas gracias a los sistemas de videoconferencia. Por otro lado, proponemos el empleo de herramientas de diseño y

creación de mapas conceptuales y nubes de palabras para fomentar la planificación del alumno sobre su propio aprendizaje. En el anexo X se refleja la forma en que se concretan.

3.2.3. Dinámicas de interacción

Las dinámicas de interacción constituyen el parámetro más difícil de sustituir en las situaciones de aprendizaje a distancia. Las que aquí se proponen son de carácter tanto síncrono como asíncrono. Las interacciones asíncronas planteadas varían desde el uso del correo electrónico como herramienta de comunicación más personal e individualizada, hasta el uso de foros y redes sociales, que permiten la interacción conjunta. Los foros, junto a herramientas como las salas virtuales de *chat*, también permiten la interacción síncrona, al igual que los sistemas de videoconferencia. Estas herramientas facilitan trabajos en parejas y en grupos, explicaciones por parte del profesor y la publicación de estas explicaciones grabadas para poder ser consultadas asíncronamente.

3.2.4. Papeles atribuidos al profesor

Las herramientas de diseño y creación de actividades educativas y de materiales gráficos permiten elaborar y adaptar los recursos al grupo de aprendientes. Se propone también el uso de herramientas de gestión del aprendizaje y de almacenaje y organización de contenidos. Asimismo, se contempla el empleo de herramientas de diseño de presentaciones que facilitan un enfoque y presentación del material que despierte el interés del alumnado. Para la presentación de estos materiales, el profesor hará uso de sistemas de videoconferencia y grabaciones. En la tabla del anexo X se ilustra la forma en la que todo esto se puede concretar y llevar a la práctica.

3.2.5. Papeles atribuidos al alumno

El papel activo y responsable que un currículo comunicativo otorga al alumno en el aprendizaje de una lengua extranjera precisa recursos como los que se describen en la tabla del anexo X. Las soluciones metodológicas descansan sobre herramientas de gestión del aprendizaje, además del resto de espacios destinados a ello que se han mencionado anteriormente. Las herramientas de organización de documentos permitirán al alumno planificar su propio proceso de aprendizaje y los sistemas de videoconferencia facilitarán

el trabajo con compañeros. En esta propuesta, el uso de Internet supone el uso de un corpus de dimensiones ilimitadas y un entorno de interacción y exposición a la lengua a través de la observación y el análisis de muestras auténticas.

3.2.6. Papel de los materiales de enseñanza y de los materiales de consulta

La tabla del anexo X ilustra la forma en que pueden constituirse en soportes de aprendizaje e interacción de profesores y alumnos para resolver el problema que establece la distancia con recursos como *blogs*, páginas web, canales de vídeo y películas y series en español, de tal manera que el estudiante tenga acceso y esté expuesto a material de aprendizaje auténtico y procedente de un contexto real. Además, se plantea la adaptación de los materiales de aprendizaje a las características y necesidades del grupo de alumnos a través del empleo de herramientas de diseño y creación de actividades educativas y de materiales gráficos. En cuanto a los materiales de consulta, en esta propuesta se plantea el empleo de diccionarios en línea por las diversas funciones que ofrece (búsqueda de significado, sinónimos y antónimos, tablas de conjugación de verbos, ejemplos contextualizados, pronunciación...) y páginas web de consulta de dudas.

3.2.7. Sistematizaciones

Finalmente, esta propuesta, tal y como se detalla en el anexo X, aborda el parámetro de las sistematizaciones a través del planteamiento del uso de sistemas de videoconferencia, de herramientas de diseño y creación de actividades educativas y materiales gráficos y de presentaciones para dar las explicaciones de gramática y vocabulario pertinentes. Estas herramientas permiten adaptar las explicaciones a las características y necesidades de los aprendientes, además de facilitar el trabajo colaborativo para llegar a la explicación de manera inductiva y autónoma. Además de estas herramientas, se propone un uso de la web a modo de repositorio de herramientas y páginas web que contribuyen al aprendizaje de los contenidos (*MOOC*, libros en soporte digital y muestras de lengua, entre otros).

3.3. Modificación de los procedimientos de evaluación

La modificación curricular de los procedimientos de evaluación en los cursos impartidos en situación de emergencia sanitaria que se plantea aquí parte, al igual que las anteriores, del análisis de la documentación e información explicitada de los centros seleccionados. Este análisis se presenta en el apartado 2.3.2.3 y se concreta e ilustra en el anexo XI.

Así, se plantea la propuesta con arreglo a dos criterios: el momento de la evaluación y el agente evaluador. En referencia al momento de la evaluación se contemplan la evaluación inicial, la evaluación de procesos y la evaluación final o de resultados. Para la evaluación inicial, se plantea la realización de un examen de clasificación, como ya hacen la mayoría de los centros seleccionados, y también de un examen de diagnóstico. El examen de clasificación y el examen de diagnóstico se desarrollarán gracias a herramientas de elaboración de cuestionarios interactivos y se administrarán a través de las herramientas de interacción previamente descritas. Este segundo examen servirá para validar lo reflejado en los exámenes de clasificación estimando así el nivel real del alumnado para, en caso de ser necesario, calibrar la homogeneidad del grupo. Además, se hace mención al uso de las herramientas de gestión del aprendizaje, como *Moodle* y *Blackboard*, ya que estas ofrecen una serie de plantillas y procedimientos que son cada vez más sofisticados para atender las demandas evaluativas.

La propuesta referida a la evaluación de procesos plantea la elaboración de exámenes y cuestionarios a través de las herramientas de gestión del aprendizaje, así como del uso del foro como herramienta de consulta que ayuda al profesor a observar y comprobar el conocimiento de los aprendientes a lo largo del curso. De igual modo, se plantea el empleo de los sistemas de videoconferencia para facilitar la evaluación cooperativa y el uso de plataformas de diseño y creación de test interactivos como *Kahoot* para la evaluación síncrona de contenido que puede realizarse en conjunto o individualmente. Todas estas herramientas hacen posible el debate sobre las respuestas y la resolución de dudas que presenten los aprendientes posteriormente a la realización de las pruebas.

Finalmente, en lo referido a la evaluación final o de resultados, se propone la realización de exámenes finales que el aprendiente entregará a través de las herramientas de gestión del aprendizaje. De este modo, el profesor podrá ofrecer una retroalimentación individualizada a cada aprendiente, tal y como se refleja en el anexo XI. Se plantea, a su vez, el empleo de procesadores de texto para la elaboración de estos exámenes finales.

Como se señala en la tabla del anexo, los sistemas de los que se dispone actualmente posibilitan una garantía de seguridad en situaciones de administración masiva, lo cual redundará en la fiabilidad y la validez.

Por otro lado, se plantea la propuesta desde la perspectiva del agente evaluador. Se presentan, por tanto, la evaluación del profesor a los alumnos o evaluación de terceros por parte del profesor, la evaluación entre pares y la autoevaluación. La evaluación de terceros por parte del profesor se plantea a través del uso de herramientas de gestión del aprendizaje y del correo electrónico. Estas herramientas permiten la especificación de un periodo de entrega de las tareas y, como se ha descrito más arriba y como figura en la tabla del anexo XI, facilitan la proporción de una retroalimentación individualizada centrada en el aprendiente o grupo de aprendientes. Además, las primeras herramientas señaladas facilitan la aplicación de escalas de aprendizaje a modo de rúbricas, lo cual facilita el acceso a los alumnos. En cuanto a la evaluación de la producción oral, se plantea la entrega de archivos de voz.

Seguidamente, la evaluación entre pares, coherente con el enfoque comunicativo que declaran adoptar los centros de la muestra, se propone de manera individual y grupal. Se plantea llevarla a cabo gracias a los sistemas de videoconferencia, como *Zoom*, ya que permite crear una sala principal y pequeñas salas en las que los alumnos tienen la oportunidad de reflexionar, debatir y justificar la evaluación que realizan del trabajo de sus compañeros y después, en la sala principal, poder justificar dicha evaluación ofreciendo una retroalimentación constructiva.

Por último, se plantea la propuesta dirigida a un proceso muy importante dentro de la evaluación, ya que fomenta la autonomía y la autocritica del aprendiente. Este es la autoevaluación. Se plantea, por tanto, la realización de cuestionarios y rúbricas que faciliten la reflexión sobre el desempeño del propio estudiante. Para ello, se propone el empleo de herramientas de creación de cuestionarios y test interactivos, así como de procesadores de texto, tal y como se describe y refleja en la tabla del anexo XI.

4. Conclusiones

Retomamos el objetivo general y los objetivos específicos de este. El objetivo general consiste en adaptar los cursos de español a entornos virtuales dada la situación de

contingencia. Este se ha alcanzado con el desarrollo de la propuesta en la medida en que esta integra el ajuste de los objetivos, el rediseño de las tareas de aprendizaje, la virtualización de las dinámicas de interacción que tienen lugar en el aula, se ha hecho acopio de los recursos disponibles para el aprendizaje en línea y se ha utilizado el repositorio de herramientas para la implementación de procedimientos de evaluación, tanto cualitativos como cuantitativos, dentro del marco de la enseñanza a distancia.

Se concluye, en consecuencia, lo siguiente:

1. La tecnología aplicada al aprendizaje de una lengua a distancia permite integrar objetivos en el currículo orientados al desarrollo de la autonomía y el aprendizaje autodirigido en los aprendientes. Es fundamental fomentar el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje autodirigido en el estudiante. La tecnología y el aprendizaje de una lengua a distancia requieren que el alumno asuma un papel todavía más activo, haciéndose responsable del control de su proceso de aprendizaje. De esta manera, el profesor toma el papel de guía o facilitador.
2. Las herramientas tecnológicas hacen del aprendizaje de una lengua a distancia un proceso mucho más flexible y adaptado a las características específicas del grupo. Los diferentes sistemas de videoconferencia junto a las prestaciones que ofrece la tecnología en lo referente a grabación de explicaciones para su posterior publicación hacen de la enseñanza de lenguas a distancia un proceso flexible. Así, el alumno tiene la posibilidad de organizar su propio proceso de aprendizaje y destinar el espacio y tiempo que necesite para el aprendizaje óptimo. De igual modo, esta flexibilidad permite que el profesor tenga en cuenta las características y necesidades del grupo y adapte o enfoque las explicaciones, tareas y el curso en general para satisfacer dichas necesidades a la vez que se enseñan los aspectos básicos y fundamentales para la comunicación efectiva en la lengua extranjera.
3. Las dinámicas de interacción en el aula propias de los enfoques comunicativos son susceptibles de reproducirse en los entornos virtuales que recrea el actual desarrollo de la tecnología, de tal modo que se supere la tendencia al aislamiento que puede acarrear esta modalidad de enseñanza. Asimismo, cabe destacar que

esta modalidad de enseñanza facilita además la interacción con personas de todo el mundo y el acceso a recursos y materiales auténticos y genuinos. Las modificaciones requeridas por la modalidad a distancia no alteran ni merman, por lo tanto, la esencia de los cursos presenciales, sino que, por el contrario, con este tipo de propuesta, pueden enriquecerse de manera considerable.

4. La tecnología facilita que el profesor ofrezca una retroalimentación más personal e individualizada. La tecnología ofrece prestaciones que asisten al profesor con la tarea de evaluación de las producciones de los estudiantes.
5. La enseñanza de la lengua española a distancia supone un espacio de interacción intercultural importante. Gracias a las prestaciones que facilita la tecnología, se puede recrear un espacio donde la interacción intercultural toma especial relevancia, en la cual el estudiante se encuentra, a pesar de la distancia geográfica, más cerca del contacto con hablantes de todo el mundo. Así, en esta propuesta se refleja la importancia de la utilización de herramientas como los sistemas de videoconferencia, los cuales permiten la conexión sin importar el país y el momento en el que se encuentren todos los aprendientes, y de los diversos recursos disponibles en la web para un aprendizaje social, cultural y lingüístico más integrado de la lengua española.

De este modo, se concluye este trabajo con la premisa de que se ve necesaria la modificación y adaptación de los elementos curriculares de centros como los descritos para poder atender a las necesidades de los aprendientes y adaptarse a la situación en la que se encuentran cuando se ven en una emergencia sanitaria como la actual debido a la Covid-19. Esto se ajusta, a su vez, a los cursos posteriores al más afectado, que ha sido el curso 2019-2020, lo que hace pertinente y necesario tener en cuenta las diversas opciones que existen para que el aprendizaje del español como lengua extranjera no pare y sufra lo menos posible las consecuencias de agentes externos.

Referencias bibliográficas

- ANTÓN, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, 9-30. Recuperado de:
<https://www.politecnico metro.edu.co/biblioteca/primerainfancia/Vigostky.pdf>
- BAUTISTA LIÉBANA, J. R., MARTÍNEZ ROMERO, R. & SAINZ IBÁÑEZ, M. (2001). La evaluación de materiales didácticos para la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 4(1), 73-96. Recuperado de:
<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1192/1095>
- BELZ, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, 6(1), 60-81. Recuperado de:
http://128.171.57.22/bitstream/10125/25143/06_01_belz.pdf
- BEGHADID, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran*, 112-120. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- BIANCAROSA, G. & GRIFFITHS, G. G. (2012). Technology Tools to Support Reading in the Digital Age. *The Future of Children*, 22(2), 139-160. Recuperado de:
<https://www.jstor.org/stable/23317415?seq=1>
- BLAKE, R. J. (2008). *Brave New Digital Classroom. Technology and Foreign Language Learning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- BLAKE, R. J. (2017). Technologies for Teaching and Learning L2 Speaking. En CHAPPELLE, C. A. & SAURO, S. (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- CAMPOS, N., MÉNDEZ E. & PRESA, T. (2020). Evaluar los aprendizajes a distancia en tiempos de coronavirus: una propuesta de evaluación diagnóstica en primer año escolar. *Articulando*. Recuperado de:
<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/790/Campos%20c%20N.Evaluar.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- CABERO ALMENARA, J. & LLORENTE CEJUDO, M. C. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), 97-123.
- CATALDI, Z. & CABERO ALMENARA, J. (2006). Los aportes de la tecnología informática al aprendizaje grupal interactivo: la resolución de problemas a través de foro de discusión y de chat. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (27), 115.130. Recuperado de:
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45611/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CHAPELLE, C. A. & SAURO, S. (eds.) (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- CHIECHER, A. (2008). Aprender en la distancia... pero junto con otros. Interacciones entre tutores y alumnos en contextos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 8(45), 4-19. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420818002.pdf>
- COMPTON, L. K. L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 73-99. Recuperado de:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588220802613831?scroll=top&needAccess=true>
- CONSEJO DE EUROPA (2018) *CEFR Companion Volume with New Descriptors*. Disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- COX, M. & CÓRDOBA, C. (2014). Actitudes y fortalezas del estudiante de educación a distancia: desmitificando la idea de que estudiar a distancia requiere menos esfuerzo. *Revista signos universitarios*, 1, 269-277. Recuperado de:
<https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/2114/2661>
- DALBY, J. & KEWLEY-PORT, D. (1999). Explicit Pronunciation Training Using Automatic Speech Recognition Technology. *CALICO Journal*, 16(3), 425-445. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/24147851?seq=1>

- DOOLY, M. (2017). Telecollaboration. En CHAPELLE, C. A. & SAURO, S. (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- DÖRNYEI, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning*, 40(1), 45-78. Recuperado de:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=F39D1461438EBF1E637E2951154307B0?doi=10.1.1.682.8414&rep=rep1&type=pdf>
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- EDEL NAVARRO, R. & GUERRA ORTEGÓN, C. E. (2010). Recursos didácticos para la educación a distancia: hacia la contribución de la realidad aumentada. *Ide@s CONCYTEG*, 5(61), 702-715. Recuperado de:
http://www.redem.org/boletin/files/61052010_RECURSOS_DIDACTICOS_EDUCACION_A_DISTANCIA.pdf
- EGBERT, J. (2005). *CALL Essentials: Principles and Practice in CALL Classrooms*. Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc (TESOL). Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/238701659_CALL_essentials_Principles_and_practice_in_CALL_classrooms
- EGBERT, J. L. & PETRIE, G. M. (eds.) (2008). *CALL Research Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ESCUDERO, D. & CARRANZA, M. (2015). Nuevas Propuestas Tecnológicas para la Práctica y Evaluación de la Pronunciación del Español como Lengua Extranjera. *Congreso AEPE*. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/27850>
- GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language. The Role of Attitudes and Motivation*. Singapore: Edward Arnold.
- GRAVES, K. (2000). *Designing language courses: a guide for teachers*. Canadá: Heinle & Heinle Publishers.

- HERRERA CORONA, L., MENDOZA ZARAGOZA, N. E. & BUENABAD ARIAS, M. A. (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura*, 9(10), 62-77. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/688/68812679007.pdf>
- HEIFT, T. & VYATKINA, N. (2017). Technologies for Teaching and Learning L2 Grammar. En CHAPELLE, C. A. & SAURO, S. (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- HUBBARD, P. (2008). CALL and the Future of Language Teacher Education. *CALICO Journal*, 25(2), 175-188. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/pdf/calicojournal.25.2.175.pdf>
- HUBBARD, P. (2017). Technologies for Teaching and Learning L2 Listening. En CHAPELLE, C. A. & SAURO, S. (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- INSTITUTO CERVANTES (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- JONES, L. C. (2008). Listening Comprehension Technology: Building the Bridge from Analog to Digital. *CALICO Journal*, 25(3), 400-419. Recuperado de: <https://www.jstor-org.unican.idm.oclc.org/stable/calicojournal.25.3.400>
- KOHN, A. (2008). Por qué está sobrevalorada la autodisciplina. Recuperado de: <https://www.alfiekohn.org/espanol/por-que-esta-sobrevalorada-la-autodisciplina/>
- KUO, M. M. & LAI, C. C. (2006). Linguistics across Cultures: The Impact of Culture on Second Language Learning. *Journal of Foreign Language Instruction*, 1(1), 1-10. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED496079>
- LAI, C. C. & KRITSONIS, W. A. (2006). The Advantages and Disadvantages of Computer Technology in Second Language Acquisition. *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 3(1), 1-6. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED492159>

- LATCHANNA, G. & DAGNEW, A. (2009). Attitudes of teachers towards the use of active learning methods. *E-Journal of All India Association for Educational Research*, 21(1). Recuperado de:
<https://pdfs.semanticscholar.org/3b12/38ab4320fa08afc02aafae140179566e14a1.pdf>
- LEVIS, J. (2007). Computer Technology in Teaching and Researching Pronunciation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 184-202. doi:
<https://doi.org/10.1017/S0267190508070098>
- LIAW, M. & ENGLISH, K. (2017). Technologies for Teaching and Learning L2 Reading. En CHAPELLE, C. A. & SAURO, S. (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- LIM, F. V. & PHUA, J. (2019). Teaching Writing with Language Feedback Technology. *Computers and Composition*, 54, 1-13. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S8755461518300197>
- LLISTERRI, J. (1997). Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera. *ASELE. Actas VIII*, 45-75. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0043.pdf
- LUZÓN ENCABO, J. M. & SORIA PASTOR, I. (1999). El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas. Un Desafío para los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia. *Instituto Cervantes*. Recuperado de:
<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2077>
- LÓPEZ SANTIAGO, M. & BALLEZ, M. (2014). La telecolaboración entre grupos heterogéneos en la clase de lengua extranjera. *Revista d'innovació educativa*, (12), 8-14. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734072>
- MA, Q. (2017). Technologies for Teaching and Learning L2 Vocabulary. En CHAPELLE, C. A. & SAURO, S. (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- MANGENOT, F. & NISSEN, E. (2006). Collective Activity and Tutor Involvement in E-learning Environments for Language Teachers and Learners. *CALICO Journal*,

23(3), 601-622. Recuperado de:

https://www.jstor.org/stable/24156362?seq=4#metadata_info_tab_contents

MANRIQUE VILLAVICENCIO, L. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. *LatinEduca2004.com. Primer Congreso Virtual Latinoamericano a Distancia*. Recuperado de:

<https://files.pucp.education/departamento/educacion/2020/02/21174038/lileya-manrique-el-aprendizaje-autonomo-en-la-educacion-a-distancia.pdf>

MARTÍNEZ, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La Cuestión Universitaria*, (9), 108-116. Recuperado de:

<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3582/3662>

MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, (5), 54-70.

MEZA CANO, J. M. (2007). La interacción profesor-alumno en la educación a distancia. *Revista Universitaria Educ@upn*, (3), 1-7. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/233993112_La_interaccion_profesor-alumno_en_la_educacion_a_distancia

MORA SÁNCHEZ, M. A. (1994). El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera. *ASELE. Actas V*, 219-226. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf

O'DOWD, R. (200). Los proyectos de telecolaboración en la enseñanza de lenguas. En Mario Tomé (ed.) *La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación.

OROUJLOU, N. & VAHEDI, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000. Recuperado de:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811027947>

OTTO, S. E. K. (2017). From Past to Present: A Hundred Years of Technology for L2 Learning. En CHAPPELLE, C. A. & SAURO, S. (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken: John Wiley & Sons.

- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE EUROPA. (2006, 18 de diciembre). Recomendación 2006/962/EC. *Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea L 394. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- PERDRIX FORTS, M. & VILLANUEVA ROA, J. D. D. (2011). *El aula virtual en la enseñanza online de una lengua extranjera: tipos y materiales*. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/15339>
- QUESADA CASTILLO, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia “en línea”. *Revista de Educación a Distancia*, 5(6), 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54709902>
- RIASATI, M. J., ALLAHYAR, N. & TAN, K. E. (2012). Technology in Language Education: Benefits and Barriers. *Journal of Education and Practice*, 3(5), 25-30. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/13145326/11.Technology_in_Language_Education_Benefits_and_Barriers.pdf
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SMITH BUDHAI, S. & MCLAUGHLIN TADDEI, L. (2015). *Teaching the 4Cs with Technology: How do I use 21st century tools to teach 21st century skills?* Virginia: ASCD.
- WARNOCK, S. (2009). *Teaching writing online: How and why*. Urbana: National Council of Teachers of English (NCTE).
- WHITE, C. J. (2017). Distance Language Teaching with Technology. En CHAPELLE, C. A. & SAURO, S. (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- YOSHIDA, M. T. (2018). Choosing Technology Tools to Meet Pronunciation Teaching and Learning Goals. *The CATESOL Journal*, 30(1), 195-212. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1174226>

ZHOU, Y. & WEI, M. (2018). Strategies in technology-enhanced language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 471-495. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183997>

ANEXOS

Anexo I: Lista de centros seleccionados

A cada centro se le asigna un valor alfanumérico “CS” (centro seleccionado) seguido de un número, del 1 al 15, que es el total de centros que analizaremos.

Código	Nombre del centro	Página web	Localización geográfica
CS1	Unamuno Spanish Courses	http://spanishcoursesunamuno.com/es/	Salamanca (Castilla y León)
CS2	ISLA Spanish School	https://www.learningspanish-spain.com/	Salamanca (Castilla y León)
CS3	AIL Madrid	https://www.ailmadrid.com/es/	Madrid (Madrid)
CS4	FreeDa Language Space	https://freedaspaces.com/es/	Barcelona (Barcelona)
CS5	Pamplona Learning Spanish Institute	https://www.pamplonaspanishinstitute.com/	Pamplona (Navarra)
CS6	Tropical Coast Languages	https://www.tclanguages.com/es/index.html	Almuñécar (Granada)
CS7	FU International Academy Tenerife	https://www.fu-tenerife.com/es/	Tenerife (Islas Canarias)
CS8	Instituto Hemingway	https://www.institutohemingway.com/	Bilbao (País Vasco)
CS9	FUNCARELE	https://www.funcarele.com/	Cartagena (Murcia)
CS10	Spanish in Cádiz	https://www.spanishincadiz.com/es	Cádiz (Cádiz)
CS11	Debla	https://debla.com/	Málaga (Málaga)
CS12	Prestige Idiomas Internacional	https://www.prestigeidiomas.com/	Rosas (Girona)
CS13	Madrid PLUS	https://www.madridplus.es/	Madrid (Madrid)
CS14	Top School	https://www.topschoolinspain.com/	Elche (Alicante)
CS15	Costa de Valencia	https://www.costadevalencia.com/	Valencia (Valencia)

Anexo II: Herramienta de análisis de los objetivos

Centros	Agente social	Aprendiente autónomo	Hablante intercultural
CS1			
CS2			
CS3			
CS4			
CS5			
CS6			
CS7			
CS8			
CS9			
CS10			
CS11			
CS12			
CS13			
CS14			
CS15			

Anexo III: Resultado del análisis de los objetivos

Centros	Agente social	Aprendiente autónomo	Hablante intercultural
CS1	X	X	
CS2			X
CS3			X
CS4	X		X
CS5	X		
CS6	X		X
CS7	X		X
CS8	X		X
CS9	X		
CS10	X		X
CS11	X	X	X
CS12	X	X	X
CS13	X		X
CS14	X		X
CS15	X	X	X

Anexo IV: Herramienta de análisis de las orientaciones metodológicas

Parámetros metodológicos									
Centros	Tipología de actividades: destrezas	Tipología de actividades: competencias	Dinámicas de interacción en el aula	Papeles del profesor	Papeles del alumno	Papeles de los materiales (aprendizaje)	Papeles de los materiales (consulta)	Sistematizaciones	Breve descripción

Anexo V: Resultado del análisis de las orientaciones metodológicas

Parámetros metodológicos									Breve descripción
Centros	Tipología de actividades: destrezas	Tipología de actividades: competencias	Dinámicas de interacción en el aula	Papel del profesor	Papel del alumno	Papeles de los materiales de aprendizaje	Papeles de los materiales de consulta	Sistematizaciones	
CS1		X		X	X	X		X	Declaran seguir el “método” comunicativo y el enfoque por tareas para el desarrollo de actividades visuales y dinámicas, diálogos dirigidos, ejercicios prácticos... El alumno es el centro del proceso de aprendizaje y el profesor facilita las herramientas y estrategias de aprendizaje. Sistematizan los contenidos por temática y utilizan materiales didácticos propios.
CS2	X	X			X	X		X	Sistematizan los contenidos por módulos y los describen brevemente. Utilizan material didáctico basado en el MCER y lo complementan con recursos en línea. El estudiante participa activamente y puede acceder a una biblioteca con diccionarios, periódicos y literatura. Aportan recursos de estudio para el alumno en la página web.
CS3	X	X	X	X		X			Se realizan actividades en las que trabajan continuamente las destrezas comunicativas. El alumno es el protagonista del aprendizaje y dispone de actividades socioculturales. Se fomenta su participación, motivación y el aumento de su fluidez y confianza. Complementan los libros de texto con materiales audiovisuales, impresos y de elaboración propia.

Parámetros metodológicos									
Centros	Tipología de actividades: destrezas	Tipología de actividades: competencias	Dinámicas de interacción en el aula	Papel del profesor	Papel del alumno	Papeles de los materiales de aprendizaje	Papeles de los materiales de consulta	Sistematizaciones	Breve descripción
CS4		X	X	X		X			Se basan en el “método” comunicativo. El profesor fomenta la confianza en el uso del español a través de actividades de situaciones reales y la interacción e intercambio cultural. Tienen en cuenta y se adaptan a los diferentes estilos de aprendizaje. Dedicar clases a la gramática y el vocabulario.
CS5	X		X		X	X			El objetivo de las actividades es desarrollar las habilidades comunicativas con materiales auténticos planteando situaciones de la vida real al alumno. Este es el protagonista del aprendizaje, y participa activamente interactuando con sus compañeros en actividades de comprensión, expresión y mediación. Enfatizan la comprensión y expresión oral.
CS6	X	X	X		X			X	Los cursos están sistematizados en sesiones de diferentes tipos: gramática comunicativa, producción oral y escrita y práctica comunicativa. Siguen una metodología comunicativa basada en el enfoque por tareas. Incluyen todas las destrezas lingüísticas. Se enfatiza la participación e interacción activa del alumno como contexto para el uso y aprendizaje del español.
CS7	X	X	X	X	X	X		X	El centro declara seguir un enfoque orientado a la acción. Los profesores ofrecen actividades significativas y comunicativas, para lo que utilizan material auténtico, ayudas visuales, y juegos, entre otros. El foco de los contenidos es la mejora de la fluidez de las cuatro destrezas. Las clases se estructuran siguiendo el enfoque de presentación, práctica y producción con actividades como diálogos reales, dar opiniones o información personal y juegos interactivos.

Parámetros metodológicos									
Centros	Tipología de actividades: destrezas	Tipología de actividades: competencias	Dinámicas de interacción en el aula	Papel del profesor	Papel del alumno	Papeles de los materiales de aprendizaje	Papeles de los materiales de consulta	Sistematizaciones	Breve descripción
CS8	X	X	X	X	X	X		X	El principal objetivo es el desarrollo de las cuatro destrezas. El profesor tiene en cuenta y atiende las necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado. Fomentan la interacción a través de debates, proyectos, juegos de rol y tareas. Se centran primero en el estudio de la gramática y destrezas lectora y escritora, para después focalizarse en las destrezas de habla y escucha a través de diversos materiales y actividades como las dramatizaciones o las presentaciones.
CS9		X	X	X	X			X	Declaran seguir un “método” comunicativo a través de clases completamente en español, interactivas y dinámicas. Fomentan una comunicación abierta entre alumnos y profesores. Los alumnos estudian la gramática, el léxico, los aspectos culturales y funcionales de la lengua. Enfatizan la importancia de que el alumno hable y participe activamente en clase. Aconsejan llevar un diccionario a la clase.
CS10	X	X	X			X		X	Declaran que siguen un “método” comunicativo con “enfoque oral”, en el que el profesorado se está formando y actualizando continuamente. Sistematizan la enseñanza en dos módulos: una parte teórica que se enfoca en la enseñanza formal de la lengua y una práctica en la que aplican lo aprendido. También realizan actividades para la adquisición de vocabulario (textos, audiciones, películas, debates...).

Parámetros metodológicos									
Centros	Tipología de actividades: destrezas	Tipología de actividades: competencias	Dinámicas de interacción en el aula	Papel del profesor	Papel del alumno	Papeles de los materiales de aprendizaje	Papeles de los materiales de consulta	Sistematizaciones	Breve descripción
CS11				X	X	X		X	Afirman basarse en un enfoque comunicativo con “contenidos estructurados”. Elaboran sus propios materiales de enseñanza y aprendizaje. El profesorado anima a los estudiantes a interactuar en español con sus compañeros desde el primer día. El objetivo de los cursos es la adquisición de un buen nivel de uso del español.
CS12			X	X	X				Aseguran combinar “el método comunicativo enfocado por tareas con el método tradicional”. Su objetivo es promover situaciones de interacción y proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para aprender la lengua extranjera. El profesor planifica los objetivos pedagógicos de forma personalizada, teniendo en cuenta los intereses del alumno e implicándolo para que este interactúe en el aula (individual, en parejas, en grupos).
CS13	X		X	X	X	X		X	Sostienen que siguen un enfoque comunicativo. El profesorado favorece la participación del alumno a través de la interacción. Buscan potenciar las habilidades cognitivas, a través de actividades como las presentaciones y las simulaciones de situaciones reales. El material didáctico empleado favorece la asimilación y refuerzo del vocabulario y la gramática (revistas, periódicos, canciones, películas...). Dividen las sesiones en bloques (gramática, conversación y vocabulario).

Parámetros metodológicos									
Centros	Tipología de actividades: destrezas	Tipología de actividades: competencias	Dinámicas de interacción en el aula	Papel del profesor	Papel del alumno	Papeles de los materiales de aprendizaje	Papeles de los materiales de consulta	Sistematizaciones	Breve descripción
CS14	X		X	X	X	X			Dicen apostar por un enfoque comunicativo y enfatizan la inclusión de la introducción de elementos culturales en el aula a través de actividades, textos, simulaciones y juegos de rol. El profesorado adapta los contenidos, los actualiza y utiliza variados recursos didácticos en el aula (material audiovisual, fotocopias, libros, audios, vídeos...) para fomentar la interacción y aprendizaje de la lengua.
CS15			X	X	X	X		X	Su objetivo es que el alumno, a través del trabajo de las destrezas comunicativas y de los componentes del idioma, sea capaz de desenvolverse con soltura en este. Los profesores siguen formándose y animan al alumno a hablar desde el primer día. Ofrecen módulos socioculturales con conferencias, debates y charlas.

Anexo VI: Herramienta de análisis de los procedimientos de evaluación

Centros	Exámenes	Diarios	Entrevistas	Cuestionarios	Portafolios	Trabajos	Otros
CS1							
CS2							
CS3							
CS4							
CS5							
CS6							
CS7							
CS8							
CS9							
CS10							
CS11							
CS12							
CS13							
CS14							
CS15							

Anexo VII: Resultado del análisis de los procedimientos de evaluación

Centros	Exámenes	Diarios	Entrevistas	Cuestionarios	Portafolios	Trabajos	Otros
CS1	X					X	Examen de clasificación
CS2							Examen de clasificación
CS3	X						
CS4							Examen de clasificación
CS5							Examen de clasificación
CS6	X						Examen de clasificación
CS7							Examen de clasificación
CS8						X	Examen de clasificación
CS9	X						Examen de clasificación
CS10			X				Examen de clasificación
CS11							
CS12							
CS13							Examen de clasificación
CS14							
CS15	X						Examen de clasificación

Anexo VIII: Herramientas tecnológicas y recursos disponibles

La enseñanza de lenguas cuenta con nuevos recursos educativos que se basan en la red, entre los cuales se encuentran tanto diccionarios y manuales como ejercicios interactivos, grabaciones de audio, vídeo, texto, imágenes, etc. (De Juan González, 2012).

Asimismo, como señala De Juan González (2012): “las nuevas tecnologías permiten aprovechar mejor los infinitos materiales auténticos disponibles en la red”. Gracias a la tecnología, se pueden además realizar ajustes o adaptaciones en los ejercicios como son las repeticiones, ralentización y subtitulado de audios (De Juan González, 2012).

Además de los recursos de la Web 2.0 (aquellos orientados a la interacción entre usuarios, los cuales controlan sus datos), De Juan González (2012) indica que “existen herramientas de gestión específicas con fines didácticos. Estas herramientas facilitan la creación, publicación y gestión de materiales educativos en formato digital”.

Estas herramientas suelen ser de carácter multimedia, por lo que permiten combinar documentos digitales de diferentes naturalezas para así crear objetos de aprendizaje insertables en entornos virtuales de aprendizaje (De Juan González, 2012).

Seguidamente, se presenta una lista de herramientas y recursos disponibles, organizadas por grupos.

Herramientas de gestión del aprendizaje

➤ Moodle

El acrónimo Moodle hace referencia a un Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment, en sus siglas en inglés). Este es, como indica Ontoria Peña (2014) un:

“paquete integrado que contiene las herramientas y los recursos necesarios para crear un curso a través de la red, dando la posibilidad de proponer ejercicios interactivos y no interactivos y de realizar un seguimiento de la actividad del alumno en la plataforma”.

Esta herramienta permite insertar contenidos multimedia como imágenes, vídeos y contenidos de audio. La implementación de estos elementos multimedia es fundamental

en el fomento de la motivación. Además, Moodle es una herramienta flexible gracias a la cual el profesor decide cómo diseñar el curso, cuál será su apariencia, qué actividades aparecen y en qué orden, cuando abrir o cerrar la participación a cada actividad y la frecuencia con la que se publican los contenidos, entre otros. Esta flexibilidad y carácter personalizable hace de Moodle una herramienta que se adapta al grupo de alumnos, teniendo en cuenta su nivel de competencia, sus intereses y objetivos, entre otros (Ontoria Peña, 2014).

La mayoría de las actividades presentes en esta herramienta son interactivas, ya que, o bien es la herramienta la que ofrece retroalimentación inmediata tras realizar algunas tareas, o bien es el profesor el que da esta retroalimentación por las tareas entregadas. Cabe destacar, asimismo, que Moodle permite la interacción entre alumnos gracias a actividades que fomentan la creación de una comunidad de estudiantes, como lo son los foros. Otra característica que subrayar de esta herramienta es que, gracias a la flexibilidad y la posibilidad de que el alumno elija en ocasiones el momento y modo en que la utiliza, fomenta la autonomía de los estudiantes (Ontoria Peña, 2014).

Otras herramientas similares: Canvas LMS, Chamilo LMS, Sakai LMS, Blackboard LMS, eDucativa...

Herramientas específicas para la competencia auditiva

➤ Podcast

Según De Juan González (2012), el podcast es un archivo de audio de Internet descargable con una periodicidad fija. Asimismo, esta autora comenta que hay páginas web tanto para estudiantes como para profesores de idiomas en las cuales pueden encontrarse podcasts elegidos para la docencia e incluso ofrecen actividades relacionadas con los mismos.

Otro aspecto por resaltar de este tipo de herramienta tecnológica es la posibilidad de que aquel estudiante que quiera grabarse y subirlo a la red podrá obtener una retroalimentación por parte del profesor o, incluso, podrán escucharse a sí mismos y ofrecer esta retroalimentación a sí mismos (Rico Sirvent, 2017).

La web como herramienta educativa

Rico Sirvent (1027) menciona a la web como un lugar en el que encontrar una amplia variedad de herramientas informáticas, las cuales permiten crear, gestionar y publicar contenidos, enriqueciendo así la actividad docente. De manera concreta, señala el uso de webs sencillas como el blog o las wikis.

➤ Blog

El blog es un sitio que se actualiza de manera periódica y recopila de forma cronológica artículos, apareciendo primero el más reciente. El autor del blog puede permitir que otros usuarios comenten dichos artículos, a la vez que tiene en todo momento la libertad de dejar publicado aquellos que considere pertinente. Como sigue comentando la autora De Juan González (2012), lo que aporta a la didáctica el blog es su facilidad de uso, su interactividad, la posibilidad de actualizarse constantemente y de personalizarse totalmente.

Por otro lado, esta autora cita a Martínez García (2010) para destacar que los blogs ayudan a desarrollar la autonomía en el aprendizaje y mejoran las habilidades de comunicación, investigación, análisis, síntesis, de cooperación y trabajo en equipo. Esto último se debe, sobre todo, a que el blog es una herramienta que fomenta el aprendizaje activo, la conversación y el conflicto creativo.

○ Blogger

Se trata de un sistema de publicación de blogs o bitácoras en línea. Es necesario tener o crear, en caso de no tenerla ya, una cuenta de usuario en Google, definir un nombre al blog y escoger la plantilla que el usuario quiere utilizar. El blog resultante es una página web personal sencilla de utilizar, en la cual los usuarios pueden dejar comentarios. Gracias a esta herramienta, se pueden insertar textos, fotos, vídeos, gráficos, encuestas, etc. (Leal Valladares, 2019).

Esta autora señala otras herramientas similares a Blogger como lo son Wordpress, Medium y Tumblr.

➤ Wikis

Tal y como indica De Juan González (2012), la wiki es un sitio web colaborativo, cuya organización permite que los usuarios crean contenido, así como lo modifiquen o borren

asíncronamente. Su desarrollo se ha visto favorecido por la facilidad de uso al no requerir de un conocimiento del lenguaje de programación ni de un editor de páginas web determinado.

Esta autora cita a Lott (2005, citado en De Juan González, 2012) para referenciar algunos de los usos típicos que se dan a las wikis, entre los cuales cabe destacar un espacio de comunicación de la clase, así como de colaboración y trabajo en equipo, y espacio de archivo de textos y tareas presentadas.

Por otro lado, De Juan González (2012) señala que las wikis aumentan la motivación del alumnado, ya que su trabajo tendrá una gran audiencia, facilitan el poder compartir conocimiento entre todos y dan lugar a una mejor evaluación tanto del progreso como la participación de cada alumno.

Las redes sociales como herramienta educativa

Según Rico Sirvent (2017) cada vez son más las instituciones que buscan una manera de incluir y sacar provecho de las redes sociales en su sistema de enseñanza, debido al gran interés que despiertan en un amplio rango de edades. Además, las redes sociales son herramientas que permiten que todo el mundo se integre en un ambiente de continua relación tanto con el profesor como con los compañeros, rompiendo las demandas temporales y espaciales de la clase. Es un elemento importante a tener en cuenta, sobre todo por la utilidad y beneficio que supone sobre todo para aquellos que no tienen el tiempo o la posibilidad de asistir a un aula (Rico Sirvent, 2017).

➤ Instagram

Instagram es una red social cuya principal actividad es compartir fotografías o pequeños vídeos creados por los usuarios y acompañados de un pequeño texto o descripción junto a etiquetas que se denominan hashtags. Permite, además, que el usuario edite o modifique las fotografías antes de publicarlas (Leal Valladares, 2019).

Así, Leal Valladares (2019) señala esta red social como interesante en cuanto a que se puede animar al alumno a utilizarla a modo de soporte a diversas actividades que se

propongan en el manual. Por otro lado, añade que se puede emplear la utilidad de “Stories”, fotos y vídeos que se comparten durante 24 horas, en el aula de ELE.

➤ Pinterest

Pinterest es una de las redes sociales que cuenta con más usuarios a nivel global, ya que permite, una vez creado un perfil, añadir y organizar tantos tableros temáticos como el usuario desee, dentro de los cuales se incluyen diferentes pines (imágenes y vídeos). Asimismo, esta herramienta permite guardar imágenes de cualquier página web dentro del tablero de elección del usuario, incluyendo así el enlace a la página web de origen. De igual manera, el usuario puede subir como pin cualquier imagen desde su dispositivo con conexión a Internet (Leal Valladares, 2019).

Como comenta Leal Valladares (2019), Pinterest es una herramienta muy útil para que los docentes recopilen todas las producciones digitales de sus alumnos, siendo interesante además la creación de un perfil para el grupo en el que sean los alumnos los que aporten sus trabajos y puedan también interactuar los unos con los otros.

➤ Twitter

Twitter es una red social popular que permite al usuario almacenar una serie de tuits o publicaciones tanto propias como de personas a las que sigue. Es una herramienta que se basa en el texto, y aunque posee una limitación de caracteres por cada publicación, también permite la publicación de vídeos e imágenes. Asimismo, permite la interacción entre usuarios a través de comentarios y dando difusión a las publicaciones que parezcan interesantes al usuario, siendo posible también la agrupación a través de etiquetas o hashtags (Leal Valladares, 2019).

Según indica Leal Valladares (2019) Twitter tiene un uso potencial enorme en el aula español como un medio de expresión, comunicación, información y muestra de lengua meta para los estudiantes.

Otras redes sociales disponibles: Facebook, Tumblr, TikTok...

Sistemas de videoconferencia y videollamada

Estos sistemas son utilizados en ocasiones para practicar las destrezas de expresión e interacción oral, ya que permite que los estudiantes se comuniquen oralmente tanto con compañeros y el profesor, como con hablantes nativos y estudiantes de otras partes del mundo. A este tipo de comunicación cabe recordar, no obstante, la presencia de obstáculos o limitaciones como un diferente huso horario, la falta de ancho de banda y el requerimiento de tener un equipo específico para dar lugar a una interacción oral sincrónica (De Juan González, 2012).

Ejemplos de sistema de videoconferencia: Skype, Zoom, Google Meet, Teams (Microsoft), WebEx...

Canales de vídeo, series y películas en versión original

Como señala Rico Sirvent (2017), la utilización de herramientas de canales de vídeo como YouTube y el visionado de series y películas en su versión original es una buena herramienta no solo para practicar y desarrollar la competencia oral de los estudiantes, sino también para que estos tengan la oportunidad de observar gestos, expresiones faciales y demás aspectos fundamentales que tienen lugar en el discurso original. Asimismo, esta autora añade que se trata de una herramienta apta para todos los niveles.

Ejemplos de canales de vídeo: YouTube, Vimeo, dailymotion...

Plataformas para visualizar series y películas en versión original: YouTube, Netflix, Amazon Prime Video, HBO...

Entornos de realidad virtual, salas virtuales de chat, foros y correo electrónico

Las aplicaciones de entornos de realidad virtual crean este mundo en el que otorgan a cada participante una identidad ficticia, y este tendrá que moverse por libre y comunicarse por escrito con el resto de participantes. Además, las salas virtuales de chat, los foros y el correo electrónico son herramientas frecuentemente utilizadas con fines didácticos para la práctica de la interacción escrita (De Juan González, 2012).

Cursos abiertos *online* masivos (MOOC)

Los MOOC son cursos abiertos *online* masivos, cuyo término fue acuñado en 2008 por Dave Cormier y Bryan Alexander. Una característica definitoria de estos cursos es el elevado número de participantes que puede acoger, así como la gran variedad de nacionalidades que pueden participar al ser de carácter abierto. El acceso a los materiales y contenidos es abierto y gratuito para los participantes, y la estructura del curso está orientada al aprendizaje, en la que el estudiante realiza pruebas en las que se evalúa el conocimiento adquirido. Entre las diversas plataformas disponibles para este tipo de formación destaca *Coursera* (Heinsch y Rodríguez Pérez, 2015).

Por otro lado, estas autoras señalan que, en el momento de realizarse este artículo, en 2015, “España es el país de Europa donde se está impartiendo el mayor número de cursos y el que más apuesta por MOOC para el aprendizaje de lenguas extranjeras” (Heinsch y Rodríguez Pérez, 2015, p. 2). No obstante, como comentan estas autoras, los MOOC tienen poca investigación detrás debido a que se trata de una herramienta muy nueva.

Plataformas que ofrecen MOOC: Coursera, EdX, UNED Abierta, Miríada X, Red Educa...

Plataformas de diseño y creación de actividades educativas

- Educaplay (<https://es.educaplay.com/>)

Educaplay es una plataforma que posibilita la creación y diseño de diferentes actividades educativas en línea (crucigramas, rellenar huecos, sopas de letras, entre otros). Es una herramienta que pueden utilizar tanto profesores como alumnos, y además permite al usuario que descargue la actividad diseñada en formato flash para que, de tal modo, pueda usarla sin conexión a internet (Pérez Salazar, 2014).

- JClic

Como describe De Juan González (2012), JClic es un conjunto de aplicaciones informáticas que permiten realizar distintos tipos de actividades. Estas suelen presentarse en conjunto o proyecto, siguiendo una secuencia determinada. Se puede tanto publicar proyectos propios como ver los que han creado otros usuarios.

➤ Hot Potatoes

Este es un programa descargable que fue creado por la Universidad de Victoria (Canadá), el cual permite al usuario crear seis tipos distintos de actividades interactivas que pueden realizarse en línea. Estos tipos son: selección múltiple, rellenar huecos, ordenar, crucigramas, emparejamiento y actividades de respuesta corta (De Juan González, 2012).

➤ Edilim

Edilim es una herramienta que permite crear programas educativos accesibles en formato web, los cuales varían de libros electrónicos hasta actividades interactivas como son los rompecabezas y sopas de letras (De Juan González, 2012). Asimismo, contiene un apartado de “biblioteca” en el cual el usuario puede visualizar los materiales creados por otros usuarios distribuidos por temática.

➤ Ardora (http://webardora.net/index_cas.htm)

Con esta herramienta se puede crear una gran variedad de actividades multimedia, dando la posibilidad de personalizarlas y adaptarlas a las necesidades específicas que puedan tener los estudiantes (De Juan González, 2012). De nuevo, es una aplicación descargable gratuitamente sin la necesidad de ningún tipo de conocimiento de programación o programa adicional a descargar.

➤ Constructor

Constructor es otra herramienta que permite la creación de contenido educativo digital, con una gran variedad de actividades y acceso a aplicaciones avanzadas como la calculadora, fórmulas y gráficos e incluso un laboratorio virtual de física completo (De Juan González, 2012).

- Malted (*Multimedia Authoring for Language Tutors and Educational Development*) (<http://recursostic.educacion.es/malted/web/>)

Como señala De Juan González (2012), Malted es un sistema que posibilita la creación de actividades multimedia para la enseñanza de lenguas. Asimismo, cabe señalar que la página web de esta herramienta está conectada con la del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Plataformas de diseño y creación de mapas conceptuales y nubes de palabras

- Bubbl (<https://bubbl.us/>)

La herramienta Bubbl permite elaborar esquemas, mapas conceptuales y organigramas de una manera sencilla e intuitiva (Leal Valladares, 2019).

- Popplet (<https://app.popplet.com/#/login>)

Popplet es una herramienta para elaborar mapas conceptuales. En cada uno de estos mapas el usuario puede insertar fácilmente imágenes, texto, dibujos y vídeos. Esta herramienta es de uso gratuito, aunque requiere que el usuario se registre para poder utilizarlo (Leal Valladares, 2019).

- Tagxedo (<http://www.tagxedo.com/>)

Tagxedo es una aplicación para crear nubes de palabras, permitiendo al usuario elegir dentro de una amplia variedad de diseños, fuentes y colores. Es una herramienta que no requiere de registro ni instalación de ningún tipo. Una vez se ha finalizado la nube de palabras, sin posibilidad ya de modificarlo, el usuario puede obtener una dirección URL, un código iframe o incluso descargarlo como imagen (Leal Valladares, 2019).

- Text2MindMap (<https://tobloef.com/text2mindmap/>)

Es una herramienta intuitiva para crear mapas mentales sin necesidad de instalación. En su versión gratuita no es posible guardar el mapa mental elaborado, pero sí se permite descargarlo como imagen y/u conseguir una dirección URL para poder modificarla, de ser necesario, posteriormente (Leal Valladares, 2019).

Otras plataformas similares: Coggle, GoConqr, Mapul, MindGenius, Wordcloud...

Plataformas de diseño y creación de materiales gráficos (murales, infografía, póster, imágenes interactivas...)

- Canva (<https://www.canva.com/>)

Canva es una herramienta en línea con la cual diseñar y crear todo tipo de contenido web (entre ellos carteles, portadas, pósteres, gráficos, infografías, presentaciones...). Además, el usuario puede encontrar una amplia variedad de iconos, imágenes, fuentes y fondos así como la posibilidad de subir una imagen propia. Una vez el usuario haya finalizado el material, puede publicarlo y/o compartirlo en las redes sociales, mediante un enlace o directamente descargarlo en formato PDF o imagen PNG (Leal Valladares, 2019).

- Glogster (<http://edu.glogster.com/>)

Glogster es una de las herramientas en línea más usadas en educación, ya que permite que los estudiantes creen pósteres interactivos en los cuales pueden añadir textos, imágenes, vídeos o incluso archivos de audio. Asimismo, ofrece gran cantidad de elementos (fondos, cuadros de texto, iconos, dibujos, etc.) que logran que el póster final resulte muy atractivo visualmente (Leal Valladares, 2019).

- Mural.ly (<https://www.mural.co/>)

Mural es una herramienta en línea para recopilar información y presentarla de forma atractiva dentro de un mural colaborativo en línea. El usuario puede acceder a esta herramienta desde cualquier dispositivo que tenga acceso a Internet. No es necesario instalar ninguna aplicación, no supone ningún coste y resulta sencillo de utilizar. De este

modo, Mural.ly configura un espacio atractivo donde los usuarios colaboran entre sí compartiendo enlaces, vídeos, textos y fotos en la creación de un mural. El mural final puede guardarse en formato JPG, no obstante, la fase gratuita de la aplicación tan solo dura un mes (Leal Valladares, 2019).

➤ Padlet (<https://es.padlet.com/>)

La herramienta Padlet permite elaborar de forma sencilla tableros en los cuales el usuario puede recopilar diversos elementos (texto, audio, fotografías, vídeos, enlaces...). Uno de los aspectos fuertes de esta herramienta es que permite trabajar colaborativamente sin que sea necesario que los estudiantes se creen una cuenta si no quieren (Leal Valladares, 2019).

➤ Piktochart (<https://piktochart.com/>)

Esta herramienta permite al usuario crear infografías de manera sencilla y sin necesidad de poseer conocimientos de diseño gráfico. Así, a través de la versión gratuita, el usuario puede presentar datos en forma de gráficos, mapas, vídeos, imágenes, enlaces y textos, proporcionando además una amplia diversidad de iconos, imágenes, fuentes y fondos. Además de poder compartirlas con otros usuarios en las redes sociales, el usuario puede abrirlas en la web para visualizar datos como el número de visitas o las veces que se ha compartido (Leal Valladares, 2019).

➤ Smore (<https://www.smores.com/>)

Smore es una herramienta que permite elaborar folletos y volantes en línea para poder después difundirlos por las redes sociales o en páginas web como blogs. Debido a que es una herramienta muy intuitiva, sencilla, tiene un diseño atractivo, es gratuita y es posible conectarla con algunas redes sociales, ofrece grandes posibilidades tanto en el aula como fuera de la misma. Dentro del aula, esta herramienta puede ser muy útil a la hora de presentar proyectos o trabajos de clase, y una vez presentado podrá compartirse en la red. La aplicación posee un sistema de reconocimientos a través de chapas a medida que los

documentos publicados reciben visitas, siendo esto un incentivo para los alumnos (Leal Valladares, 2019).

- Thinglink (<https://www.thinglink.com/>)

Thinglink es una herramienta para convertir imágenes que el usuario sube en interactivas a través de la inclusión de enlaces (texto, vídeos, enlaces a páginas web, etc.) (Leal Valladares, 2019).

Otras herramientas similares: Fotojet, Crello, DesignCap, Visme...

Herramientas para almacenar y organizar direcciones web, documentos y notas

- Diigo (<https://www.diigo.com/>)

Diigo es una herramienta en línea a través de la cual el usuario puede almacenar, rápida y sencillamente, direcciones Web para poderlas revisar posteriormente siempre y cuando se tenga acceso a Internet. Su utilidad se ve reflejada cuando en ocasiones el usuario se encuentra con un recurso que puede servirle en el futuro, por lo que puede utilizar Diigo para guardarlo. Asimismo, esta herramienta permite elaborar una base de recursos Web con categorías que se puede emplear en las aulas así como compartir con otros docentes. Gracias a su función de etiquetado, el usuario puede encontrar o localizar recursos web marcados por otros usuarios mediante la misma etiqueta y así descubrir usuarios con intereses similares (Leal Valladares, 2019).

- Evernote (<https://evernote.com/intl/es>)

Evernote es una aplicación que ayuda a organizar la información personal por medio del archivo de notas. De este modo, el usuario puede crear y organizar tanto notas escritas, como grabaciones de voz, además de capturas de pantalla y enlaces de páginas web visitadas (Leal Valladares, 2019).

➤ Google Drive

Google Drive es una herramienta que permite almacenar y compartir documentos, fotos y vídeos situados en la nube, siendo así accesibles desde cualquier dispositivo. Es parecido a Dropbox (Leal Valladares, 2019).

Según Leal Valladares (2019), una de las grandes ventajas de Google Drive es la integración de una serie de herramientas de ofimática con las cual el usuario tiene la posibilidad de editar texto, presentaciones, hojas de cálculo, formularios y encuestas, etc.

De este modo, Leal Valladares (2019) añade que probablemente Google Drive sea el editor de texto en línea más versátil para el aula, debido a que posibilita la creación de documentos, pero además permite compartirlos, editarlos de manera simultánea con otros usuarios, comentar y revisar el proceso de elaboración tantas veces como el usuario desee.

➤ Symbaloo (www.symbaloo.com)

Symbaloo es una herramienta de uso gratuito que ayuda al usuario a organizar los contenidos en línea de una forma sencilla. Tiene una versión educativa, SymbalooEDU, que permite que otros docentes la administren. Así, es una herramienta que posibilita la interacción, compartir elaboraciones con otros docentes así como el uso de esta como página de inicio en ordenadores de la escuela. Igualmente, Symbaloo puede utilizarse a modo de entorno personal de aprendizaje (PLE) donde los estudiantes pueden incluir enlaces de páginas web y aquellas herramientas o aplicaciones que usan para seguir en contacto con la lengua meta. Además, también permite crear un escritorio virtual grupal actualizable en todo momento según las necesidades y/o intereses del grupo de estudiantes (Leal Valladares, 2019).

Otras herramientas similares: Microsoft OneNote, Google Keep, Simplenote, Nevernote, Dropbox, OneDrive, Sync...

Plataformas de diseño y creación de presentaciones

- Genially (<https://www.genial.ly/es>)

Genially es una aplicación que permite elaborar infografías y presentaciones, ofreciendo una amplia variedad de plantillas en las cuales reflejar la información y los datos que el usuario desee transmitir. Esta herramienta se diferencia de otras como Canva en que esta permite incluir elementos multimedia (vídeos, GIFs, enlaces web) dentro de la infografía (Leal Valladares, 2019).

- Prezi (<https://prezi.com/es/>)

Prezi es una aplicación en línea que permite crear presentaciones. En lugar de distribuirse en diapositivas separadas como en editores tradicionales como Power Point, estas presentaciones se caracterizan por distribuirse en un lienzo infinito, en el cual el usuario dispone una serie de textos, imágenes vídeos u otros objetos que considere pertinentes, de forma que el producto sea una presentación no lineal, donde las diapositivas se van pasando mediante el uso del zoom siguiendo la ruta que haya marcado el creador de la presentación. Finalmente, dicha presentación tendrá lugar en una ventana del navegador o, si no se tiene conexión a Internet, es posible descargar el archivo (Leal Valladares, 2019).

Otras plataformas similares: PowerPoint, Knovio, PowToon, Emaze, Google Slides...

Plataformas de diseño y creación de test interactivos

- Kahoot (<https://kahoot.com/>)

Kahoot es una herramienta gracias a la cual el usuario puede crear pequeños test o series de preguntas y respuestas que han de responderse desde el dispositivo móvil de cada participante (Leal Valladares, 2019).

De esta manera, como indica Leal Valladares (2019), esta herramienta puede servir tanto para repasar determinado contenido como para que sean los propios estudiantes los que creen los test.

Otras plataformas similares: Quizziz, Formularios de Google, Socrative, Thatquiz, PollEverywhere...

Herramientas de edición de vídeos

- Kizoa (<https://www.kizoa.es/>)

Kizoa es una herramienta en línea que permite editar vídeos de manera fácil e intuitiva. Este editor ofrece, además, un banco de música e imágenes que el usuario puede utilizar, además de permitir seguidamente exportar el video creado (Leal Valladares, 2019).

Otras herramientas similares: WeVideo, Windows Movie Maker, Wondershare Filmora...

Herramientas para el diseño y la creación de cómics

- Pixton (<https://www.pixton.com/es/>)

Pixton es una herramienta que permite crear viñetas y cómics, ofreciendo de manera gratuita una serie de diseños de viñetas, fondos, personajes, objetos y bocadillos en los cuales es posible añadir texto. Además, en la misma página web de esta herramienta, el usuario puede encontrar tutoriales de uso de la misma (Leal Valladares, 2019).

- Storyboardthat (<https://www.storyboardthat.com/es>)

StoryboardThat es una herramienta de uso gratuito con la cual crear una historia partiendo de diversas plantillas en las cuales añadir una gran variedad de objetos, personajes, bocadillos de texto y escenas disponibles para que el usuario componga sus propias escenas. Al igual que con otras herramientas como Popplet, es necesario que el usuario se registre para poder hacer uso de StoryboardThat (Leal Valladares, 2019).

Otras herramientas similares: Stripgenerator, Writecomics, Playcomic...

Anexo IX: Propuesta para la formulación de objetivos

	Categorías de objetivos	Justificación	Ejemplos de formulación
Tipos de objetivos			
<p>Objetivos de producto</p> <p>Desarrollo del perfil del <i>Agente social</i></p> <p>(Plan Curricular del <i>Instituto Cervantes</i>)</p>	Uso de telecomunicaciones	<p>El <i>Volumen complementario del Marco común europeo de referencia</i> (Consejo de Europa, 2018) introduce el uso de las telecomunicaciones entre las actividades comunicativas de la lengua de interacción oral. Este tipo de actividad no está recogida en el documento de 2001, por lo que no se recoge en los currículos referenciados a este primer documento. La importancia que cobra esta modalidad de comunicación en las experiencias de aprendizaje y enseñanza mediadas por la tecnología que se dan en las situaciones de emergencia sanitaria demanda la especificación de objetivos de esta categoría con el fin de alinearse al nuevo documento y a las circunstancias que condicionan esta propuesta.</p>	<p>(ejemplos para un curso de nivel A2)</p> <p><i>Participar en conversaciones sencillas y breves a través de aplicaciones de videoconferencia con personas conocidas siempre que se le faciliten repeticiones y aclaraciones, y se traten temas predecibles, como citas, horarios, etc.</i></p> <p>(ejemplos para un curso de nivel B1)</p> <p><i>Mantener conversaciones sencillas, pero extensas, con personas conocidas a través de medios telemáticos.</i></p> <p><i>Intercambiar mensajes rutinarios a través de las telecomunicaciones, por ejemplo, para concertar citas con motivo de participar en actividades conjuntas o utilizar servicios médicos, de hostelería, etc.</i></p> <p>(ejemplos para un curso de nivel B2)</p> <p><i>Utilizar las telecomunicaciones para comunicarse en una considerable variedad de situaciones profesionales, siempre que pueda solicitar aclaraciones en caso de que la terminología no le resulte familiar.</i></p> <p><i>Participar en conversaciones informales extensas a través del teléfono con personas conocidas sobre temas diversos.</i></p>

	Categorías de objetivos	Justificación	Ejemplos de formulación
<p>Objetivos de producto</p> <p>Desarrollo del perfil del <i>Agente social</i></p> <p>(Plan Curricular del Instituto Cervantes)</p>	Conversaciones y debates en línea	La interacción en línea se clasifica dentro de las actividades comunicativas de la lengua de interacción escrita en el <i>Volumen Complementario del Marco común europeo de referencia (2018)</i> . Las razones que justifican la programación de objetivos orientados a su desarrollo en un curso de estas características son las mismas que se esgrimieron en el apartado anterior.	<p>(ejemplo para un curso de A2) <i>Participar en intercambios breves y sencillos en línea, en los que se presente y formule preguntas o responda a ellas sobre temas predecibles y cotidianos, siempre que disponga de tiempo suficiente y se comunique con un interlocutor de cada vez.</i></p> <p>(ejemplo para un curso de nivel B1) <i>Contribuir a debates comprensibles en línea sobre temas conocidos y de su interés personal, siempre que cuente con la posibilidad de preparar el texto y de servirse de herramientas de asistencia a la escritura disponibles en Internet para suplir carencias.</i></p> <p>(ejemplo para un curso de nivel B2) <i>Hacer contribuciones a intercambios en línea, por ejemplo en foros, con varios participantes de forma efectiva conectando sus comentarios con los emitidos con anterioridad, siempre que exista un moderador.</i></p>
<p>Objetivos de proceso</p> <p>Desarrollo del perfil del <i>Aprendiente autónomo</i></p> <p>(Plan Curricular del Instituto Cervantes)</p>	Control sobre el propio proceso de aprendizaje: conciencia del propio perfil como aprendiente y adaptación a este de las experiencias de aprendizaje.	La modalidad de enseñanza remota a través de las herramientas tecnológicas requiere por parte de los alumnos el desarrollo de habilidades como las siguientes: la selección de tareas acordes con sus perfiles como aprendientes (estilos de aprendizaje, tendencias y preferencias, etc.).	<p><i>Reconocer las propias preferencias de trabajo, además de sus ventajas e inconvenientes: tipo de tareas, selección de estrategias (modalidades de almacenamiento, procesamiento y recuperación de la información...), etc.</i></p> <p><i>Flexibilizar las propias tendencias y preferencias, y salirse de las áreas de confort, experimentando y valorando nuevas formas de aproximarse a la experiencia de aprendizaje del español mediante la selección de los itinerarios que se facilitan a través de los sistemas de gestión del aprendizaje.</i></p>

	Categorías de objetivos	Justificación	Ejemplos de formulación
	Planificación del aprendizaje	El aprendizaje en línea requiere que el alumno esté entrenado en destrezas de planificación que comprenden la identificación de las propias necesidades y la formulación de objetivos, así como la programación de tareas y su evaluación mediante.	<p><i>Programar tareas propias mediante las cuales pueda desarrollar el aprendizaje de un modo autodirigido explotando las oportunidades de exposición al español que ofrecen las herramientas tecnológicas.</i></p> <p><i>Familiarizarse con el uso de procedimientos, instrumentos y herramientas de autoevaluación o evaluación entre iguales para registrar las metas y objetivos que va alcanzando, etc.</i></p> <p><i>Valorar, en términos globales, los aspectos o áreas en las que experimenta progreso o precisa refuerzo en su proceso de aprendizaje y contrastar sus propias percepciones y valoraciones con las de evaluadores externos (compañeros, profesor, hablantes nativos, etc.).</i></p>
<p>Objetivos de proceso</p> <p>Desarrollo del perfil del Aprendiente autónomo</p> <p><i>(Plan Curricular del Instituto Cervantes)</i></p>	Gestión de recursos para el aprendizaje	Las experiencias de aprendizaje a mediadas por herramientas tecnológicas ponen al alcance del alumno un conjunto ilimitado de recursos, que es preciso que aprenda a seleccionar, gestionar por sí mismo, con objeto de obtener de ellos el máximo rendimiento.	<p><i>Organizar los recursos: tiempos, espacios, tareas, materiales de aprendizaje, etc., destinados al aprendizaje autogestionado a través de la tecnología.</i></p> <p><i>Determinar los usos que va a dar a los distintos componentes de los recursos de enseñanza y aprendizaje: fuentes de consulta, recursos multimedia en español, foros, páginas con actividades interactivas, etc.</i></p> <p><i>Desplazar hacia los recursos disponibles (corpus, diccionarios en línea, foros de estudiantes de español, vídeos de profesores de ELE en abierto, etc.) el mayor número de consultas posible.</i></p> <p><i>Elaborar materiales y recursos propios, destinados al refuerzo o al aprendizaje autodirigido (videos, autograbación de presentaciones, agendas de direcciones de páginas de recursos, blogs, etc.).</i></p>

	Categorías de objetivos	Justificación	Ejemplos de formulación
			<i>Evaluar de forma periódica la adecuación de los recursos empleados y su relación con los progresos identificados en el proceso de aprendizaje.</i>
	Desarrollo de estrategias	El aprendizaje a través de las herramientas tecnológicas que se requiere en la situación de emergencia sanitaria precisa el desarrollo autónomo de estrategias específicas. Esto puede requerir un entrenamiento hacia el cual se orientan los objetivos.	<p><i>Experimentar el uso estratégico de procedimientos destinados a lograr respuestas más correctas y precisas (contraste de las propias producciones con las de los hablantes nativos que escucha a través de Internet, identificación de errores en las propias producciones, etc.).</i></p> <p><i>Identificar regularidades en el sistema y extraer las reglas de su funcionamiento, mediante el uso estratégico de procedimientos (observación de fenómenos, análisis, formulación de hipótesis, comprobación, etc.).</i></p>
<p>Objetivos de proceso</p> <p>Desarrollo del perfil del Aprendiziente autónomo</p> <p><i>(Plan Curricular del Instituto Cervantes)</i></p>	Control de factores psicoafectivos	Las situaciones de aprendizaje y enseñanza que se desarrollan en situaciones de emergencia sanitaria se ven influidas por los factores que amenazan a la estabilidad emocional. Estos se suman a los que son inherentes al aprendizaje y uso de una lengua extranjera, en especial, en las fases incipientes. Por esta razón se requiere la formulación extraordinaria de objetivos	<p><i>Reflexionar sobre las motivaciones (estímulos, intereses) que se ven cubiertos gracias a esta modalidad de aprendizaje.</i></p> <p><i>Reconocer los sentimientos, emociones y percepciones que se experimentan durante la ejecución de las tareas que requieren el uso de herramientas tecnológicas (satisfacción, ansiedad, etc.) y valorar su efecto.</i></p> <p><i>Neutralizar los sentimientos negativos producidos por la situación de enseñanza y aprendizaje remotos, aplicando procedimientos como la relajación, petición de ayuda, diálogos internos, etc.</i></p>

	Categorías de objetivos	Justificación	Ejemplos de formulación
		orientados al control de los factores psicoafectivos.	<i>Superar las fases de aparente estancamiento durante el proceso de aprendizaje, mediante el uso de procedimientos como la autoprovisión de elogio o recompensa, etc.</i>
	Colaboración con compañeros y profesor	Las situaciones en las que se impone el aprendizaje y la enseñanza desde el propio domicilio a través de los recursos que proporciona la tecnología van asociadas a una tendencia al aislamiento. El desarrollo de estrategias de autonomía incluye las que se orientan a la colaboración con compañeros y profesor.	<p><i>Poner a disposición de los compañeros y del profesor, gracias a recursos como los foros, wikis, etc., las propias capacidades, usando procedimientos de interdependencia positiva, participación equitativa, etc.</i></p> <p><i>Intervenir en las tareas de grupo de forma síncrona o asíncrona, mediante procedimientos como la aceptación y desempeño de papeles dentro del grupo, participación equitativa, refuerzo de las contribuciones ajenas, etc.</i></p> <p><i>Participar activamente en comunidades de práctica virtuales interviniendo o creando listas de distribución para la clase, foros, etc., que involucren a todos los miembros del grupo en la planificación conjunta de actividades, resolución de problemas comunes, etc.</i></p>

Anexo X: Propuesta de las orientaciones metodológicas

Parámetros metodológicos	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
Tipología de actividades: destrezas			
Expresión e interacción escritas	En el curso se desarrollan tareas para el desarrollo de las estrategias basadas en la transformación de textos. Asimismo, se prevé que los alumnos realicen actividades de escritura colaborativa gracias a las posibilidades que ofrece la tecnología. Un ejemplo de este tipo de actividades sería la creación de una historia en pequeños grupos a partir de una imagen. Se plantean también actividades de escritura creativa, de corrección de errores y de autoevaluación y evaluación pautada de textos entre iguales.	Se emplearán herramientas de escritura asistida, <i>wikis</i> , <i>blogs</i> , redes sociales y plataformas de diseño y creación de mapas conceptuales y nubes de palabras. Otra herramienta que se utilizará es la de diseño y creación de cómics. Asimismo, se hará uso del correo electrónico.	La tecnología facilita herramientas para asistir a la escritura, de dictado, de predicción de palabras, etc. Estas ayudan a realizar tareas tanto individualmente como de manera colaborativa. Los <i>blogs</i> y un uso controlado de las redes sociales suponen una herramienta de expresión creativa que permite además la escritura colaborativa. La sustitución de la enseñanza presencial es viable gracias a herramientas de diseño y creación de mapas conceptuales y nubes de palabras, como <i>Bubbl</i> y <i>Popplet</i> , además de otras de creación de cómics, como <i>Pixton</i> o <i>Storyboardthat</i> . El alumno estructura el contenido de manera organizada. A su vez, estas herramientas permiten la colaboración. El correo electrónico se emplea como medio de comunicación individual entre profesor y alumno.
Expresión e interacción orales	Las tareas de un currículo de esta naturaleza que buscan desarrollar la expresión e interacción orales implican una comunicación auténtica. Se plantean, por ejemplo, diálogos controlados en los que el	Se hará uso de plataformas de videoconferencia, de reconocimiento del	La tecnología ofrece la oportunidad a los estudiantes de involucrarse en el aprendizaje e interactúen entre ellos. Los sistemas de videoconferencia permiten crear un ambiente seguro en el que los aprendientes se

Parámetros metodológicos	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
	<p>alumno recibe unas pautas. También se desarrollan tareas en las que el alumno ha de exponer información, para lo que puede ayudarse de diapositivas que sirvan de guía. Por otro lado, los debates organizados por el profesor son una buena oportunidad para desarrollar esta destreza y generar un ambiente abierto a la asertividad y la negociación de conocimientos en la lengua extranjera. Esta tipología se puede trasladar a la modalidad de enseñanza en línea.</p>	<p>habla y de grabación de <i>podcast</i>.</p>	<p>expresan e interactúan. Así, sistemas como <i>Zoom</i> facilitan la interacción síncrona entre estudiantes y profesores. También ofrece la oportunidad de crear pequeñas salas en las que los estudiantes lleven a cabo las tareas de expresión e interacción orales, como es el ejemplo del diálogo o conversación a partir de directrices.</p> <p>Por último, cabe señalar la grabación de <i>podcast</i> como una herramienta que facilita al alumno poder entregar al profesor tareas de producción oral para obtener posteriormente una retroalimentación específica e individualizada.</p>
Comprensión audiovisual	<p>Las tareas que contribuyen al desarrollo de la comprensión audiovisual del aprendiente se basan en el procesamiento simultáneo de <i>input</i> visual e <i>input</i> auditivo. Estos dos canales permiten al estudiante tener cierto control sobre su aprendizaje, ya que puede servirse de la ayuda visual si no entiende algo del <i>input</i> auditivo. Además, este tipo de tareas fomentan el desarrollo del conocimiento sociocultural y pragmático del uso del español. Se proponen, por tanto, actividades que conllevan la visualización de un vídeo</p>	<p>Se emplearán herramientas como plataformas que ofrecen vídeos, películas y series en español. Para el diseño y la creación de actividades educativas que completan la tarea de comprensión audiovisual se utilizarán determinadas</p>	<p>Dependiendo de la finalidad de la actividad en concreto, puede trabajarse este contenido de forma síncrona o asíncrona. La tecnología facilita páginas web como <i>watch2gether</i> mediante las cuales el profesor inserta un vídeo procedente de páginas como <i>YouTube</i>, y puede invitar a los alumnos a unirse a una sala virtual y poder visualizar en vivo el material. En este caso, es el profesor quien controla si el vídeo se reproduce o se pausa.</p> <p>Las plataformas de diseño y creación de actividades educativas permiten la elaboración de actividades interactivas que contribuirán en la comprobación de la comprensión del aprendiente. Así, con</p>

Parámetros metodológicos	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
	<p>(cortometraje, fragmento de película, capítulo de serie...). Asimismo, se trabaja con una serie de actividades interactivas que hacen referencia al contenido de dicho vídeo.</p> <p>Este tipo de actividades permiten realizar también debates en los que el alumno puede compartir su punto de vista y su percepción de los acontecimientos, creando así un intercambio de opiniones e ideas que enriquece el proceso de aprendizaje.</p>	plataformas destinadas a ello.	plataformas de este estilo, como <i>Educaplay</i> , se crearán actividades de completar huecos, unir tarjetas, completar pasatiempos sobre el contenido... Otra herramienta útil en este tipo de tareas es la de <i>Formularios de Google</i> , ya que su configuración permite respuestas producidas por el alumno más extensas y personales.
Comprensión auditiva	<p>En los cursos de este tipo de currículo se plantean tareas de comprensión auditiva con el objetivo de mejorar esta destreza y, al igual que las tareas de comprensión audiovisual, al desarrollo del conocimiento sociocultural y pragmático del uso del español.</p> <p>Así, se plantean actividades en las que el alumno ha de procesar la información a partir de un audio y después ha de completar las tareas interactivas destinadas.</p>	Se hará uso de <i>podcast</i> , canciones y, en general, archivos de audio. Estos serán materiales de elaboración propia y audios que ofrecen diferentes editoriales.	La tecnología facilita el acceso a los materiales auditivos. De esta manera, el alumno podrá escucharlos en un entorno controlado por él mismo, y tras hacer la tarea, podrá comprobar los resultados escuchando el material tantas veces como precise. En lo que respecta al diseño y creación de las tareas que ha de completar el estudiante para demostrar que ha comprendido el material, se sigue la misma línea que anteriormente, por medio de plataformas como <i>Educaplay</i> y <i>Formularios de Google</i> . Otra opción es completar la tarea de comprensión auditiva con la producción de un archivo de voz en el que el alumno exponga su opinión sobre el tema tratado en el material previamente trabajado.

Parámetros metodológicos	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
Comprensión lectora	<p>En un curso adscrito al currículo de este tipo de centro se desarrollan tareas para el desarrollo de la comprensión lectora basadas en el trabajo sobre textos académicos y no académicos. Así, con el fomento de estrategias de aprendizaje diversas, se prevé que el aprendiente llegue a la comprensión del contenido por medio de tareas interactivas. Ejemplos de este tipo de actividades son la reorganización de los párrafos de un texto, la identificación de ideas principales y la comprensión del texto a través del trabajo colaborativo.</p> <p>En estas actividades es relevante atender al componente sociocultural, ya que este preparará al aprendiente a desenvolverse en los diferentes contextos de uso de la lengua.</p>	<p>Se emplearán en la modalidad virtual propuesta herramientas como los <i>blogs</i>, las <i>wikis</i>, las redes sociales y la web como repositorio inmenso de textos y material didáctico.</p> <p>El diseño y la creación de las actividades que complementen al texto foco central de la tarea, se elaborarán a partir de herramientas destinadas a este propósito. Por último, se hará uso de herramientas interactivas para la comprobación de la comprensión de forma conjunta.</p>	<p>Como se ha mencionado en el epígrafe de metodología, la tecnología ha influido de manera positiva en el aprendizaje de la comprensión lectora. Hay diversas herramientas tecnológicas a disposición del estudiante para facilitar el trabajo de esta destreza, como el cambio de tamaño de letra y el gran alcance de la web como repositorio de textos y contenidos. Por un lado, se propone el empleo de <i>blogs</i>, <i>wikis</i> y redes sociales para la presentación y el trabajo con textos de distintos estilos y dificultades. Es importante que el aprendiente trabaje con diferentes textos, en diversos contextos de uso.</p> <p>Como se ha mencionado antes, se dispondrá de diferentes herramientas para la creación de las actividades que complementan y contribuyen a la comprensión lectora, como son <i>Educaplay</i> y <i>Formularios de Google</i>.</p> <p>Finalmente, se propone el uso de herramientas como <i>Kahoot</i> para la puesta en marcha de una actividad en la que, de manera interactiva y dinámica, los estudiantes respondan a preguntas sobre el contenido que han leído.</p>

Parámetros metodológicos	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
Tipología de actividades: competencias			
Gramática y vocabulario	<p>En este tipo de curso se desarrolla y trabaja la gramática y el vocabulario a través de su práctica con actividades que reflejan su uso en un contexto comunicativo real. También se trabaja la gramática y la adquisición de nuevo vocabulario a través de actividades de expresión escrita, como escribir una carta o un correo electrónico. Se plantea, por tanto, que el profesor ofrezca estrategias de aprendizaje para que el alumno llegue a la gramática de forma inductiva. Así, se propone que el alumno practique la gramática y el vocabulario por medio de actividades interactivas que reflejen el uso real de estos. Ejemplos de estas actividades son rellenar huecos en oraciones teniendo en cuenta la regla gramatical pertinente, la relación de sinónimos o la descripción de imágenes. Además, se plantea el uso de los diccionarios en línea de manera activa tanto durante la clase como en las tareas de después de clase.</p>	<p>En la virtualización de los cursos, se hará uso de plataformas de diseño y creación de actividades educativas y de nubes de palabras. También se fomentará el uso de los diccionarios en línea y de herramientas de diseño y creación de materiales gráficos. La propuesta incluye la incorporación de corpus electrónicos disponibles en línea, tanto desarrollados <i>ad hoc</i> para enseñanza de ELE como para otros fines.</p>	<p>Se plantea que el profesor haga uso de plataformas, como <i>Educaplay</i> y <i>Hot Potatoes</i>, para la creación de actividades que permitan la práctica de gramática y vocabulario en un contexto real. Permiten crear actividades de opción múltiple, de rellenar huecos, emparejamiento, crucigramas... Otra herramienta es la de creación de nubes de palabras. Ofrece la oportunidad para agrupar vocabulario, por ejemplo, los oficios, y luego poder compartir estas nubes con el resto de compañeros.</p> <p>Los diccionarios en línea son muy útiles en el aprendizaje de gramática y vocabulario. Se propone emplearlos para la búsqueda de significado de ciertos términos, sinónimos y antónimos de estos, conjugaciones de verbos y contextualización de los términos en varias oraciones ilustrativas. Se emplea también como espacio en el que el alumno puede acceder a reglas gramaticales y vocabulario amplio y relacionado.</p> <p>Los corpus informatizados permiten la práctica de la gramática como la de aspectos concretos del vocabulario, por ejemplo, la combinación léxica o la fraseología.</p>

Parámetros metodológicos	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
Pronunciación	<p>Las actividades que fomentan el desarrollo de la pronunciación se basan en la exposición a un modelo lo más real y preciso posible. Así, se propone el empleo de vídeos, cortometrajes, fragmentos de películas y archivos de audio en los que el alumno esté expuesto al habla de un nativo. De esta forma, se pretende que el estudiante compare su producción con la del hablante nativo, en busca de la mejora en su habla.</p> <p>Se plantean, por tanto, actividades de exposición, discriminación receptiva, de producción, de instrucción explícita y de aprendizaje social. Ejemplos de estas son la escucha de pares de palabras para determinar si son iguales o no, señalar la diferencia entre ambas, la identificación de la entonación y su puesta en práctica teniendo en cuenta el contexto en el que se produce...</p>	<p>Se hará uso de sistemas de videoconferencia y de <i>podcast</i>, archivos de audio y páginas web o herramientas de grabación de archivos de voz. También es interesante y por tanto se utilizarán páginas web que faciliten vídeos o explicaciones visuales que representan la entonación en español.</p>	<p>Los avances en tecnología ofrecen varias herramientas para la mejora de la pronunciación en la lengua extranjera. Los sistemas de videoconferencia como <i>Zoom</i> y <i>Skype</i> permiten mantener una comunicación síncrona entre el profesor y los alumnos. De este modo, se llevan a cabo diversas tareas de pronunciación ya mencionadas y el profesor tiene la oportunidad de proporcionar una retroalimentación constructiva en el momento pertinente. Es esencial que el profesor facilite varios modelos de pronunciación adecuados y precisos. Para ello, hará uso de <i>podcast</i> y archivos de audio de los que dispone, bien sea por Internet o material didáctico ya adaptado por editoriales. Los alumnos escucharán dichos archivos de audio y realizarán tareas de producción que podrán entregar al profesor gracias a herramientas de grabación de archivos de voz disponibles en diversas páginas web. Esto permite al profesor ofrecer una retroalimentación mucho más individualizada. Además, otro elemento fundamental en el aprendizaje de la pronunciación es el de la entonación, cuyo buen uso se potenciará a través de páginas web con vídeos o imágenes explicativas, así como la contextualización de los diferentes tipos de</p>

Parámetros metodológicos	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
			<p>entonación y el significado sociocultural que conllevan.</p> <p>Otra herramienta que contribuye al desarrollo de la destreza oral del estudiante es el reconocimiento del habla. Gracias a esta, el alumno puede comparar su producción con la de un hablante competente o nativo del español, y así observar cómo mejorar.</p>
Competencias generales	<p>La presencia de la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera se subraya en todos los centros analizados. Los currículos de estos centros, al estar basados en el <i>MCER</i> y el <i>PCIC</i> prevén actividades para el desarrollo de las competencias generales. Estas contemplan las dimensiones socioculturales en las que se enmarca la lengua extranjera. Por otro lado, para el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, se propone hacer consciente al alumnado de los objetivos de aprendizaje y ofrecerles variadas estrategias para una mayor y mejor autogestión de su aprendizaje. Ejemplos de estas son el aprendizaje cooperativo, organización y planificación del aprendizaje, la coevaluación entre</p>	<p>En lo referente a la creación de las actividades que fomentan componente sociocultural y el intercultural en el aula, además de lo señalado más arriba, se utilizarán plataformas de diseño y creación de actividades educativas, de material gráfico y de mapas conceptuales y nubes de palabras. Además, se hará uso de sistemas de videoconferencia.</p>	<p>La tecnología ofrece amplias y variadas oportunidades de enriquecer el proceso de aprendizaje y el desarrollo de las competencias generales. El profesor hará uso de plataformas de diseño y creación de actividades educativas y de material gráfico para la práctica y el trabajo con material que presenta la lengua en un contexto de uso real. Un ejemplo de esto es un mural que expone diferentes géneros musicales populares en las zonas donde se habla español. El carácter interactivo de las actividades y de la comunicación que facilitan los sistemas de videoconferencia son esenciales para el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, ya que el alumno toma un papel más activo en su aprendizaje. Se hace uso de estos sistemas de videoconferencia, como <i>Zoom</i> y <i>Skype</i>, para generar debates entre los aprendientes y crear un ambiente en el que trabajen colaborativamente en las tareas propuestas. Respecto a la organización y</p>

Parámetros metodológicos	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
	aprendientes y los debates sobre el progreso en el aprendizaje, entre otras.		planificación de su propio aprendizaje y metas, tanto individuales como grupales, se hará uso de herramientas de diseño y creación de mapas conceptuales y nubes de palabras.
Dinámicas de interacción en el aula	Las dinámicas de interacción en un currículo fundamentado en enfoques comunicativos como el que subyace a las propuestas de los centros seleccionados implican que el alumno desempeñe un papel activo y participativo. En este modelo tienen cabida diversos patrones de interacción: trabajo individual, en parejas y grupos reducidos, así como del profesor con todo el grupo. Se utilizan todos los espacios del aula con fines didácticos (paredes, suelo, techos, mobiliario, etc.) y se llega a trascender incluso este espacio hacia el exterior. Se emplean asimismo recursos para favorecer la variación en la interacción con diversos compañeros.	Se hará uso del correo electrónico como vía de comunicación asíncrona entre el profesor y el alumno. También se emplearán foros y salas virtuales de chat. Además, se utilizarán sistemas de videoconferencia. Las redes sociales, los foros y cualquier otro recurso de interacción síncrona o asíncrona en la red favorece la interacción descentralizada de los alumnos entre ellos o con personas ajenas al curso.	La tecnología ofrece la ventaja de poder comunicarse tanto asíncrona como síncronamente. Se hará uso del correo electrónico a modo de contacto más personal e individualizado entre el profesor y el alumno, a través del cual este último puede consultar las dudas que tenga y transmitir el mensaje que necesite. En lo referente a la comunicación síncrona o simultánea, se propone el uso de salas virtuales de <i>chat</i> y foros, así como redes sociales. Estos últimos, sin embargo, también tienen carácter asíncrono, ya que se mantendrán abiertos durante un periodo prolongado de tiempo. Los sistemas de videoconferencia, como <i>Zoom</i> y <i>Skype</i> , son fundamentales para el desarrollo de dinámicas de interacción que requieren del trabajo colaborativo y del intercambio de conocimiento, opiniones y contenido que precisa el curso de español. De este modo, se realizarán debates organizados, proyectos en parejas y pequeños grupos, juegos de rol y las explicaciones de contenido necesarias. Estas herramientas además, permitirán al profesor grabar la sesión y publicar dicho contenido para poder ser

Parámetros metodológicos	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
			consultado por el alumno en otro momento en el futuro.
Papel del profesor	<p>El enfoque comunicativo en el que se inscribe el currículo de los centros seleccionados otorga papeles al profesor como facilitador del aprendizaje, dinamizador, embajador de la lengua y la cultura de los países de habla hispana, etc. Así, se propone un papel de profesor que implica la selección de material didáctico adecuado y su adaptación a las características del grupo, de ser necesario. Asimismo, anima y motiva al alumnado, ayudándolo y asesorándolo, atendiendo a sus necesidades particulares. De este modo, ha de atender estas necesidades y proporcionar recursos y materiales didácticos que despierten el interés y la dedicación de los estudiantes. Además, actúa como mediador y ha de asegurar la interacción entre los aprendientes.</p>	<p>El profesor hará uso de plataformas de diseño y creación de actividades educativas y material gráfico. Asimismo, se emplearán herramientas de gestión del aprendizaje, de almacenaje y organización de direcciones web y documentos, plataformas de diseño y creación de presentaciones, y sistemas de videoconferencias.</p>	<p>El profesor de español a distancia ha de tener un conocimiento y manejo óptimo de la tecnología y los recursos empleados en el aprendizaje de la lengua extranjera. Así, hará uso de las plataformas de diseño y creación de actividades educativas y de materiales gráficos para la creación y adaptación de recursos y material didáctico al que estarán expuestos los alumnos. Asimismo, se hará uso de herramientas de gestión del aprendizaje, como <i>Moodle</i>, y de herramientas de almacenaje y organización de direcciones web, documentos y notas, como <i>Diigo</i> y <i>Google Drive</i>, para un mayor y mejor control sobre los recursos disponibles, los materiales empleados y las tareas y actividades que realizan los alumnos.</p> <p>Para la presentación de material y contenidos, el profesor empleará plataformas de diseño y creación de presentaciones, como <i>Prezi</i>. Estas plataformas permiten al profesor enfocar el material y presentarlo de tal modo que despierte el interés en los aprendientes. En lo referente a esta presentación de materiales, los profesores harán uso de sistemas de videoconferencia, como <i>Zoom</i> y <i>Skype</i>, y</p>

Parámetros metodológicos	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
			proporcionarán estos fragmentos de sesión grabados en la herramienta de gestión del aprendizaje.
Papel del alumno	<p>En consonancia con lo anterior, se desarrolla a través del currículo de estos cursos un perfil de alumno como protagonista del aprendizaje. Se subraya la importancia de que el alumno sea consciente de su proceso de aprendizaje y sea capaz de planificar las metas de aprendizaje y lograr una motivación intrínseca. Para ello, el alumno tendrá que ser consciente de su progreso y de sus dificultades.</p> <p>Además, se fomenta el análisis sobre el aprendizaje y el trabajo colaborativo. El papel que el currículo comunicativo otorga al alumno se centra sobre todo en su faceta de aprendiente autónomo.</p>	<p>Se hará uso de herramientas de gestión del aprendizaje y de almacenaje y organización de direcciones web, documentos y notas. Se emplearán, asimismo, sistemas de videoconferencia.</p>	<p>El alumno interactuará con el resto de compañeros y con su profesor por medio de las herramientas de gestión del aprendizaje, además del resto de espacios destinados para ello, mencionados anteriormente. Asimismo, utilizará las herramientas de organización de direcciones web, documentos y notas, como <i>Diigo</i>, <i>Evernote</i> y <i>Google Drive</i>, para planificar su propio proceso de aprendizaje y las metas que se propone alcanzar.</p> <p>Finalmente, trabajarán con sus compañeros a través de sistemas de videoconferencia, como <i>Zoom</i> o <i>Skype</i>, tanto en el horario de clase como después si han de hacer un trabajo en grupo.</p> <p>El desarrollo del perfil del aprendiente autónomo en la virtualización de los cursos prevé la observación y análisis de muestras de lengua auténticas disponibles a través de Internet, más o menos guiada por los materiales didácticos y por el profesor. El aprendiente autónomo aprovecha, asimismo, las situaciones de exposición a la lengua y de interacción con hablantes nativos para generar oportunidades de aprendizaje. Esto no requiere necesariamente la mediación de las herramientas</p>

Parámetros metodológicos	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
			tecnológicas, sino el uso de Internet como corpus y como ámbito de exposición y de interacción.
Papeles de los materiales de aprendizaje	Los materiales de aprendizaje que se proponen sirven como soporte de interacción entre profesores y alumnos. De este modo, se proporcionan muestras de lengua y modelos de producción, se facilitan las tareas para la práctica de la lengua y se proporcionan sistematizaciones de los contenidos. Los centros analizados utilizan tanto materiales de aprendizaje ya elaborados como de elaboración propia. Se propone, por tanto, la adaptación del material disponible a las características y necesidades del grupo de aprendientes y la elaboración del material a través de las herramientas mencionadas. También se plantea el uso de materiales de aprendizaje auténticos, extraídos, por ejemplo, de la prensa, de revistas, fragmentos de películas en español...	Se emplearán herramientas de diseño y creación de actividades educativas y de materiales gráficos. Asimismo, se utilizarán <i>blogs</i> y páginas web que faciliten estos materiales. Otras herramientas que se usarán son canales de vídeo y películas y series en español.	Los materiales de aprendizaje en el espacio de la enseñanza de español a distancia actúan como intermediarios entre la realidad del español y el conocimiento de esta realidad que se transmite en el aula. Por tanto, para que estos reflejen esta realidad, se emplearán <i>blogs</i> , páginas web, canales de vídeo y películas y series en español, que proporcionen material de aprendizaje auténtico y procedente de un contexto real. Asimismo, se plantean materiales de aprendizaje adaptados a las características y necesidades del grupo de alumnos, para lo cual se hará uso de herramientas de diseño y creación de actividades educativas y de materiales gráficos, como <i>Educaplay</i> y <i>Canva</i> .
Papeles de los materiales de consulta	Los materiales de consulta contribuyen al aprendizaje autónomo. Estas herramientas facilitan definiciones, sinónimos,	Se prevé el uso de diccionarios en línea disponibles en la web. Se recurre a vídeos en	Los diccionarios en línea posibilitan que el alumno consulte diversa información respecto al léxico. Permiten la consulta de significados, sinónimos y antónimos, las tablas de conjugaciones de los

Parámetros metodológicos	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
	antónimos, tablas de conjugaciones, contextualización de los conceptos...	línea a través de canales como <i>YouTube</i> y similares, en los que los profesores de español ofrecen explicaciones en abierto de aspectos de la gramática, del vocabulario, la cultura, etc.	verbos, ejemplos de oraciones que utilicen dichos términos en contexto y la pronunciación de estos. Asimismo, una ventaja del uso de estas herramientas es la muestra de diversos significados dependiendo del contexto geográfico, de haberlos, así como la proporción de varios acentos a la hora de pronunciar un concepto. Algunos diccionarios en línea disponibles son el diccionario de la lengua española (DRAE), DiCE (diccionario de colocaciones en español), Reverso Diccionario... Además de estos diccionarios, se dispondrán al alumno páginas web de consulta de dudas, como <i>fundéu</i> .
Sistematizaciones	En el curso, tanto las explicaciones de gramática y vocabulario como la proporción de estrategias de aprendizaje al alumno se dan de forma síncrona. Se plantean, así, diversas maneras en las que el profesor llevará a cabo estas explicaciones. Por un lado, explicará conceptos nuevos y resolverá dudas de manera síncrona gracias a las videoconferencias. Asimismo, se proporcionarán estas explicaciones de contenido de manera asíncrona, gracias a	Se hará uso de los sistemas de videoconferencia, las plataformas de diseño y creación de materiales gráficos y de actividades educativas y de la web. Además, se hará uso de herramientas de diseño y creación de presentaciones.	La tecnología permite que el profesor explique la gramática y el vocabulario a través de sistemas de videoconferencia, como <i>Zoom</i> y <i>Skype</i> , sirviéndose de funciones como la de compartir pantalla, por medio de la cual cada alumno atenderá lo que el profesor muestre en su pantalla. Además, se emplearán las herramientas de diseño y creación de actividades educativas y de materiales gráficos para elaborar fichas que ayuden a explicar e interiorizar la gramática y el vocabulario. De esta manera, el profesor mostrará presentaciones que ha elaborado con herramientas como <i>Prezi</i> , <i>Genially</i> y

Parámetros metodológicos	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
	<p>las herramientas que facilita la tecnología. En otras ocasiones, serán los alumnos los que lleguen a estas explicaciones siguiendo una práctica inductiva para después compartirlas con sus compañeros.</p>		<p><i>PowerPoint</i>. Gracias a estas herramientas, se elaborarán tablas sinópticas y explicaciones inductivas hacia la comprensión de los conceptos, por ejemplo. Posteriormente, el profesor adjuntará dichos materiales para que los aprendientes los puedan consultar de manera asíncrona.</p> <p>Los sistemas de videoconferencia permiten, también, que los alumnos trabajen colaborativamente. Gracias a esto, los aprendientes realizarán actividades y fichas elaboradas por el profesor que les ayudarán a llegar a la explicación gramatical o léxica de manera inductiva y autónoma. Se hará uso de la web como repositorio de herramientas y páginas que contribuyen al aprendizaje de los contenidos. Entre ellos cabe señalar los cursos <i>MOOC</i>, cuya característica abierta y gratuita facilita oportunidades de aprendizaje a los estudiantes; diversos libros en soporte digital y muestras de lengua que ayudan al estudiante a llegar a las explicaciones inductivamente, entre otros.</p>

Anexo XI: Propuesta de los procedimientos de evaluación (completa)

	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
Momento de evaluación			
Evaluación inicial	<p>Los exámenes de clasificación se administran por regla general, a la llegada de los alumnos a los centros. En situaciones de emergencia sanitaria se aplicarán en línea, en el lugar de residencia de los estudiantes. A las pruebas habituales de gramática y vocabulario, se añade la también habitual de expresión e interacción orales.</p> <p>Al comienzo del curso se realiza un examen de diagnóstico. Este permite validar las pruebas de los exámenes de clasificación, por un lado y, por otro, estimar el nivel real de los componentes del grupo y calibrar el grado de homogeneidad del grupo.</p>	<p>Las pruebas de gramática y vocabulario del examen de clasificación se seleccionarán de la amplia oferta disponible en línea, que se empleará como banco de ítems. Con estos se hace posible la elaboración incluso de pruebas adaptativas para facilitar la labor de clasificación. Las pruebas de expresión e interacción orales se realizarán a través de las plataformas de interacción. Las pruebas de diagnóstico se elaboran y administran con herramientas de creación de cuestionarios.</p>	<p>Se hará uso de la herramienta <i>Formularios de Google</i>, ya que permite la elaboración de cuestionarios o formularios con diversidad de tipos de respuesta: respuesta corta, de opción múltiple, selección de varios elementos, respuesta extensa... Las plataformas de gestión del aprendizaje, gratuitas y de pago, como <i>Moodle</i>, <i>Blackboard</i> y otras similares, ofrecen plantillas y procedimientos cada vez más sofisticados para atender a este tipo de demanda.</p>
Evaluación de procesos	<p>La dimensión formativa de la evaluación se resuelve en esta modalidad remota a través de procedimientos que implican un papel activo de profesor y también de los alumnos. Las herramientas de gestión del aprendizaje descritas más arriba ofrecen múltiples posibilidades para evaluar el conocimiento, como la elaboración de exámenes y cuestionarios. Además, se plantea la</p>	<p>Se hará uso de herramientas de gestión del aprendizaje y de plataformas de diseño y creación de test interactivos. Asimismo, se emplearán sistemas de videoconferencia.</p>	<p>Las herramientas de gestión del aprendizaje, como <i>Moodle</i>, facilitan la elaboración de exámenes y cuestionarios. También se hará uso de estas plataformas para el uso del foro como herramienta de consulta, a través de la cual el profesor puede observar y comprobar el conocimiento de los estudiantes en un momento dado.</p> <p>Se hará uso de los sistemas de videoconferencia, como <i>Zoom</i> y <i>Skype</i>, para facilitar la evaluación cooperativa. Esto es, se propone el uso de estos sistemas para facilitar la evaluación entre aprendientes. Así, pequeños grupos de estudiantes pueden evaluar</p>

	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
	<p>evaluación tanto de terceros, como entre iguales y autoevaluación del propio alumno.</p> <p>Asimismo, se propone el empleo de test interactivos, a través de los cuales se fomenta el trabajo colaborativo de los estudiantes y se puede observar, a su vez, la comprensión de la lengua en el momento en que se realizan.</p>		<p>el trabajo de los otros grupos, consensuando sus opiniones y, posteriormente, ofrecer una retroalimentación constructiva.</p> <p>Por otro lado, se hará uso de plataformas de diseño y creación de test interactivos, como <i>Kahoot</i>. Esta plataforma permite la elaboración de un cuestionario de opción múltiple que realizan los alumnos de manera síncrona. Estos test podrán realizarse desde el ordenador, el teléfono móvil o tablet. Gracias a los sistemas de videoconferencia, se propone la realización de estos test en conjunto, y así poder, al finalizarlo, debatir sobre las respuestas y solucionar dudas existentes.</p>
Evaluación final o de resultados	<p>Se propone la realización de exámenes finales que los estudiantes envían a través de las herramientas de gestión del aprendizaje. Estas pruebas consistirán tanto en la descarga del documento para su compleción como la realización de la prueba de manera interactiva en la misma herramienta de gestión del aprendizaje o en la página web en que se haya creado dicha prueba.</p>	<p>Se hará uso de las herramientas de gestión del aprendizaje y de páginas web para la creación de pruebas, así como de procesadores de texto.</p>	<p>Las pruebas que evalúan el conocimiento y progreso en el aprendizaje de la lengua al finalizar el curso se facilitarán a través de las herramientas de gestión del aprendizaje, como <i>Moodle</i>. El alumno enviará la prueba realizada a través de las prestaciones que ofrecen estas herramientas. Estas permiten, además, que el profesor ofrezca una retroalimentación individualizada a cada aprendiz tras la corrección de la prueba realizada.</p> <p>Los actuales sistemas permiten garantizar la seguridad en situaciones de administración masiva, lo cual redundará en la fiabilidad y, por lo tanto, en la validez.</p> <p>Se hará uso, asimismo, de procesadores de texto para la elaboración de las pruebas que el profesor compartirá en las herramientas de gestión del aprendizaje. Un ejemplo de procesador de texto que el profesor utilizará es <i>Microsoft Word</i> o la prestación <i>Documentos de Google</i> que ofrece <i>Google Drive</i>.</p>

	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
Agente evaluador			
Evaluación profesor a alumnos	La propuesta contempla la evaluación de terceros por parte del profesor a través de trabajos y pruebas o exámenes. Una evaluación formativa, en su dimensión de proceso, permite al profesor posteriormente ofrecer la retroalimentación pertinente y hacer los ajustes o adaptaciones en el transcurso de las clases que sean necesarios. Por ejemplo, si el profesor ve que no se ha entendido bien un concepto, podrá explicarlo y trabajar con este de nuevo.	Se hará uso de las herramientas de gestión del aprendizaje y del correo electrónico. También se emplearán los sistemas de videoconferencia. La elaboración de pruebas, tanto de respuesta abierta como preseleccionada, se realizará a través de las herramientas y procedimientos más arriba descritas.	Se plantea la entrega de los trabajos, tareas y pruebas que han de realizar los alumnos a través de las herramientas de gestión del aprendizaje. Gracias a estas, el profesor ajustará entregas con un periodo de tiempo específico para que el alumno las envíe completadas. Se empleará también el correo electrónico como medio de entrega de trabajos y tareas individuales y grupales que vayan realizando los alumnos a lo largo del curso. A través de ambas herramientas, el profesor proporcionará una retroalimentación individualizada. Se hará uso de los sistemas de videoconferencia, además, para la realización de una retroalimentación conjunta o grupal. De este modo, el profesor abarcará aquellos puntos que necesiten ser reforzados de manera general. Se hará uso de estos sistemas para la evaluación de la producción oral, además de la entrega de archivos de voz. Las herramientas de gestión del aprendizaje facilitan además la aplicación de escalas de aprendizaje a modo de rúbricas. Gracias a estas se facilita el acceso a los alumnos y su adaptación al resto de modalidades que se describen seguidamente.
Evaluación entre pares	La evaluación entre pares es coherente con un enfoque comunicativo como el que declaran adoptar los centros de la muestra. Se plantea a través de actividades individuales y grupales. Así, se propone la coevaluación entre compañeros del trabajo realizado y la evaluación en grupos de estudiantes, lo cual fomenta el debate, la reflexión y la crítica constructiva.	Se hará uso de herramientas de gestión del aprendizaje y de sistemas de videoconferencia.	Se plantea una coevaluación o evaluación entre iguales de manera individual y grupal. Así, se fomentará la evaluación del trabajo individual de compañeros y la evaluación del trabajo de pequeños grupos. Se llevará a cabo gracias a los sistemas de videoconferencia, como <i>Zoom</i> , que permite la creación de una sala principal y pequeñas salas en las que los grupos pueden reflexionar, debatir y justificar cómo evaluar el trabajo de sus compañeros y después dar una retroalimentación constructiva para la mejora. Esta retroalimentación se dará a través de estos sistemas de videoconferencia y a través de las herramientas de gestión del

	Descripción de la propuesta	Herramientas tecnológicas	Uso de las herramientas
			aprendizaje, ya que el estudiante o grupo de estudiantes puede enviar un documento con la evaluación realizada.
Autoevaluación	La autoevaluación es un proceso muy importante dentro de la evaluación del aprendizaje de la lengua que fomenta la autonomía y la autocrítica del aprendiente. Se propone, por tanto, la realización de cuestionarios y rúbricas que faciliten la reflexión sobre el propio desempeño y el planteamiento de mejora y progreso.	Se hará uso de herramientas de creación de cuestionarios y test interactivos, así como de procesadores de texto.	El profesor hará uso de herramientas de diseño y creación de cuestionarios y test interactivos para después facilitar a los estudiantes la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, se hará uso de procesadores de texto, como <i>Microsoft Word</i> , para la elaboración de rúbricas mediante tablas con el mismo fin.